

TAMPEREEN YLIOPISTO

Osittain integroitu katsomusopetus alakoulussa
Eteläpohjalaisen katsomusopetusmallin tarkastelua opettajien kokemana

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
EVELIINA SMOLANDER
Marraskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eveliina Smolander: Osittain integroitu katsomusopetus alakoulussa. Eteläpohjalaisen katsomusopetusmallin tarkastelua opettajien kokemana.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten osittain integroidun katsomusopetuksen malli on toteutettu Eteläpohjanmaalla alakouluissa. Tämän lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat arvioivat katsomusopetusmallia.

Suomalainen katsomusopetuksen nykymalli on herättänyt runsaasti keskustelua ja osin kritiikkiä, sillä katsomustaustan mukaisesti eriytettyä opetusta ei nähdä nykyaikaa vastaavana. Katsomusopetusta on ryhdytty integroimaan eli yhdistelemään useissa kouluissa ja kunnissa siten, että oppilaat opiskelevat osittain samoissa katsomusopetusryhmissä. Tässä tapaustutkimuksessa käsitellään maakunnan laajuista osittain integroitua opetusjärjestelyä Etelä-Pohjanmaalla.

Tutkimusta varten haastateltiin yhdeksää opettajaa eri kouluilta ja kahdesta eri Eteläpohjalaisesta kunnasta. Osa haastateltavista kuului OPS-ainetyöryhmään, joka on katsomusopetusmallin suunnittelun taustalla. Aineisto kerättiin henkilökohtaisilla teemahaastatteluilla keväällä 2017. Haastatteluaineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten perusteella katsomusopetusmalli toteutetaan osin yhdessä ja osin eriytetysti. Yhteiseksi luokitellut sisällöt on poimittu valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja eriytetty jaksot järjestetään muun kuin evankelisluterilaisen uskonnon osalta etäopetuksena. Opettajien orientoinnista vastaa yhdessä kunnassa katsomusopetuskoordinaattori, ja muissa ohjeistuksesta huolehtii opetuksen järjestäjä. Mallin tausta-ajatuksena korostettiin oppilaan näkökulmaa, eli lähinnä oppilaan hyvinvoinnin ja yhdessäolon lisäämistä. Malli nähtiin myös ratkaisuna säilyttää oman uskonnon opetus osittain. Muita tausta-ajatuksia olivat kustannustehokkuus ja edelläkävijyyden asema.

Opettajat kokivat katsomusopetusmallin pääosin positiivisena asiana. Malli nähtiin nykymaailmaa vastaavana, käytännöllisenä järjestelynä. Mallin nähtiin lisäävän parhaimmillaan katsomusten välistä vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä. Opettajien mukaan mallin vahvuuksia ovat tausta-ajatuksinakin olleet yhdessäolon lisääminen ja oppilaiden hyvinvointi. Osa opettajista koki mallin myötä lisääntyneen itsereflektointinsa vieneen opetustaan laadukkaampaan suuntaan. Osa koki myös katsomusten välisen tasa-arvon parantuneen. Mallin haasteina koettiin opettajan työmäärän lisääntymiseen, opettajan rooliin, opetuksen järjestelyihin sekä katsomusten tasa-arvoon liittyviä asioita. Haasteissa korostui oppimateriaalin puute, opettajien rooli sekä orientointi.

Katsomusopetusmallilla on yhteneväisyyksiä kansainvälisiin katsomusopetukselle asetettuihin kriteereihin ja vaikutti siltä, että malliin on pyritty panostamaan. Mielenkiintoa herättää opettajien orientoiminen kunnissa, joissa katsomusopetuskoordinaattoria ei käytetä. Koska mallin järjestely ei ole valtakunnallinen eikä siihen ole virallisia oppimateriaaleja, opettajien orientoimisen merkitys korostuu. Opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että jokaisen oppilaan lainmukainen oman katsomuksen mukainen opetussuunnitelma tulee täytettyä. Opettajalla on myös suuri merkitys sen suhteen, että katsomukset ovat yhdenvertaisessa asemassa, ja keskusteluilmapiiri tunneilla olisi turvallinen ja avoin.

Tutkimustuloksilla on painoarvoa, sillä ne antavat tietoa osittain integroidun katsomusopetuksen käytänteistä ja siihen liittyvistä kokemuksista. Lisätutkimus integroidusta katsomusopetuksesta on erittäin tärkeää myös jatkossa.

Avainsanat: alakoulu, integroitu katsomusopetus, katsomusopetus, uskonnonopetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KATSOMUSOPETUS EUROOPASSA.....	7
2.1	EUROOPPALAISEN KATSOMUSOPETUKSEN PERUSTELUT JA KRITERIT	7
2.1.1	<i>Uskonnonopetuksen kriteereitä.....</i>	8
2.1.2	<i>Katsomusopetuksen ohjeistuksia.....</i>	10
2.2	EUROOPPALAISET KATSOMUSOPETUSMALLIT	14
3	KATSOMUSOPETUS SUOMESSA	17
3.1	KATSOMUSOPETUKSEN TAUSTAA JA NYKYINEN MALLI	17
3.2	KEHITTYVÄ KATSOMUSAINEIDEN OPETUS.....	20
3.3	KATSOMUSAINEIDEN YHDISTELY - INTEGROITU KATSOMUSAINEOPETUS	22
3.3.1	<i>Eteläpohjalainen osittain integroitu katsomusopetus</i>	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	26
4.3	TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTONKERUU	29
4.4	AINEISTON ANALYYSI	30
5	TULOKSET.....	33
5.1	OSITTAIN INTEGROIDUN KATSOMUSOPETUKSEN TOTEUTUS	33
5.2	MALLIN VAHVUUDET	39
5.2.1	<i>Oppilaan hyvinvointi.....</i>	40
5.2.2	<i>Katsomuksellisen kompetenssin kehittyminen.....</i>	42
5.2.3	<i>Kehittyminen opettajana</i>	44
5.2.4	<i>Käytännöllisyys.....</i>	45
5.2.5	<i>Yhteiskunnallinen merkitys</i>	47
5.3	MALLIN HAASTEET.....	48
5.3.1	<i>Työmäärän lisääntyminen.....</i>	49
5.3.2	<i>Opettajan rooli.....</i>	51
5.3.3	<i>Opetuksen laatu</i>	53
6	POHDINTA	57
6.1	KANSAINVÄLISET KRITERIT JA AIEMMAT TUTKIMUKSET SUHTEESSA KATSOMUSOPETUSMALLIIN	57
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	61
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	64
6.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	66

1 JOHDANTO

Uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetuksen, eli katsomusaineiden opetuksen järjestämismalli on herättänyt Suomessa vilkasta keskustelua viime vuosina, jonka aikana myös monikulttuuristuminen on ollut voimakasta. Uskonnollinen ja katsomuksellinen kirjavoituminen näkyy suomalaisessa perusopetuksessa erityisesti sekä pienryhmäisten uskontojen että elämänkatsomustiedon oppilasmäärien kasvussa. (Åhs 2017; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.) Suomen lisäksi myös eurooppalaisessa akateemisessa keskustelussa keskeinen kysymys on viime vuosina ollut, millaista katsomusopetusta monikulttuuristuvien yhteiskuntien julkisissa kouluissa tulisi toteuttaa (Jackson 2014). Suomalaista keskustelua on johdattanut ajatus siitä, tulisiko katsomusaineiden opetusta varten luoda täysin uusi, kaikille yhteinen oppiaine, jossa eri uskontoja ja elämänkatsomustietoa opetettaisiin oppilaan taustasta riippumatta samassa ryhmässä? Eurooppalaisessa kontekstissa tällaista kaikille yhteistä, eli integroitua katsomusopetusta järjestetään jossain muodoissaan nykyisin ainakin Ruotsin, Tanskan, Norjan ja Iso-Britannian kouluissa (Bråten 2009).

Perinteisesti ja lain mukaan katsomusopetus järjestetään Suomessa jokaisen oppilaan oman katsomuksen mukaisesti, eriytetysti, mutta viime vuosina katsomusopetusta on ryhdytty integroimaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien tasolla (Åhs ym. 2016, 2017). Osittain integroidussa opetuksessa eri uskontoaineita ja elämänkatsomustietoa yhdistellään osittain samoille oppitunneille yhteisten aihealueiden kohdatessa. Osittain katsomusaineita integroivia opetusjärjestelykokeiluita on otettu käyttöön eri kunnissa ja yksittäisissä kouluissa, esimerkiksi pääkaupunkiseudun eri kouluissa, Turussa, Joensuussa, ja Jyväskylässä sekä Etelä-Pohjanmaalla koko maakunnan laajuisesti (Käpylehto 2015; Pansu 2015; Uusivaara 2018; Åhs 2017).

Suomessa nykymalliin liitetyt haasteet, eli esimerkiksi opetuksen järjestämiseen liittyvät kulut, kielteiset kokemukset oppilaiden jaottelusta katsomuksensa perusteella, sekä uskontojen välisen dialogin puute ovat lisänneet muutoshalukkuutta katsomusopetuksen järjestämismallin suhteen (Uusivaara 2018, Kallioniemi 2013, 73–75). Tosin nykymallia ei olla muutettu pitkään jatkuneesta keskustelusta huolimatta. Oman uskonnon opetusta ollaan pidetty tärkeänä erityisesti vähemmistökatsomusopetukseen osallistuvan oppilaan kannalta. Nykymallin nähdään esimerkiksi

huomioivan oppilaiden katsomukselliset oikeudet, ja tukevan oppilaan maailmankatsomuksellista identiteettiä. (Jamisto 2007, 122.)

Katsomusopetuksen järjestämismallin muutoksen voidaan nähdä olevan tarpeellista myös, kun katsomusopetusta tarkastellaan kansainvälisessä kirjallisuudessa katsomusopetukselle asetettujen laaja-alaisen tavoitteiden kautta (Kallioniemi 2013 74–76). Eurooppalaisissa kansainvälisissä kriteeristöissä ja ohjeistuksissa uskontojen ja katsomusten välisen vuoropuhelun ja ymmärryksen teemat on nostettu keskeisiksi katsomusopetuksen tavoitteiksi. Kriteerit nähdään ohjenuorana laadukkaana katsomusopetuksen takaamiselle. (Alberts 2010; luku 2.1.)

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan syksystä 2016 alkaen Eteläpohjanmaalla järjestettyä koko maakunnan laajuista opetusjärjestelyä, jossa katsomusaineita opetetaan osin yhdessä ja osin erikseen (Seinäjäki 2016). Tutkimuksessa tarkastellaan toteutusta alakoulussa, sekä selvitetään, miten opettajat arvioivat mallia. Tutkimustulokset liitetään pohdinnassa osaksi eurooppalaisia katsomusopetukselle asetettuja kansainvälisiä kriteereitä ja ohjeistuksia. Aihe on ajankohtainen, sillä kiinnostus katsomusopetuskokeiluihin ja niiden toteuttamiseen on lisääntynyt Suomessa. Kysymys integroidun eli yhdistetyn katsomusaineopetuksen järjestämisestä ei myöskään ole yksiselitteistä. Opetuksen saatetaan nähdä olevan lainvastaista ja polkevan uskonnotomien ja pienryhmäisten uskontojen oikeuksia. Integroiduista opetuskokeiluista on tehty useampia kanteluita eduskunnan oikeusasiamiehelle ja aluehallintovirastoihin, ja osaa kouluista on vaadittu tekemään korjauksia opetukseen. (Luukkainen 2013, 2014; Uusivaara 2018.) Myös Opetushallitus reagoi tilanteeseen ja julkaisi vuoden 2018 alussa ohjeistuksen liittyen perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen, jossa selvennettiin oikeat käytännöt katsomusopetuksen järjestelyille (Opetushallitus 2018). Yhteistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa oppiaineiden yhdistelystä ei ole, mikä aiheuttaa monia haasteita (Åhs 2017).

Haastavaa katsomusopetuksen järjestämisestä tekee se, että osassa kouluista, jossa integroitua opetusta annetaan, opetusta tai käytänteitä ei kontrolloida tai ohjeisteta mitenkään, eikä valmista oppimateriaalia ei välttämättä löydy, joten tutkimustietoa integroidun opetuksen käytännöistä tarvitaan (Uusivaara 2018; Åhs ym. 2016). Tutkimustietoa Suomessa järjestetystä osittain integroidusta katsomusopetuksesta löytyy vasta vähän, ja tietoa olisi tärkeää saada myös pääkaupunkiseudun ja suurten kaupunkien ulkopuolelta, jossa luokkahuonetodellisuus on hyvin erilainen. Kiinnostavaa on myös pohtia, miten opettajien arviot katsomusopetusmallista suhteutuvat kansainvälisiin katsomusopetukselle annettuihin kriteereihin, joilla pyritään luomaan suuntaviivoja laadukkaalle katsomusopetukselle. Muiden Euroopan maiden katsomusopetusratkaisuihin monipuolinen tutustuminen on olennaista suomalaisen mallin kehittämisessä. (Kallioniemi 2009, 412).

Käsittelen aluksi tutkimukseni teoreettista viitekehystä, joka koostuu katsomusopetukselle luoduista kansainvälisistä kriteereistä ja suosituksista, sekä eurooppalaisen ja suomalaisen katsomusopetuksen tarkastelusta. Luvussa neljä käsittelen tutkimuksen toteuttamista, jonka jälkeen esittelen tutkimuksen tulokset. Tutkielman lopussa pohdin tutkimukseni tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja kansainvälisiin kriteereihin.

2 KATSOMUSOPETUS EUROOPASSA

2.1 Eurooppalaisen katsomusopetuksen perustelut ja kriteerit

Useimmissa eurooppalaisissa yhteiskunnissa on kasvava ymmärrys uskonnosta oppiaineena osana yleissivistävää kasvatusta (Kallioniemi 2009, 406; Schreiner 2013, 8–9). Lähes jokaisessa Euroopan maassa tarjotaan katsomus- tai uskonnonopetusta yleissivistävässä koulutuksessa, ja koulujen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin sisältyy jossain määrin opetusta eri katsomuksista ja uskonnoista (Sutinen, Kallioniemi & Pihlström 2015, 330). Katsomusopetuksella viitataan tässä tutkimuksessa uskontoaineiden sekä elämänskatsomustiedon opetukseen. Uskonnon opetuksella tarkoitetaan ainoastaan uskontoaineiden opetusta. Katsomusopetuksen tarvetta perustellaan eri tavoin, niin lapsen kehittymisen kuin yhteiskunnan kannalta. Katsomusopetus nähdään esimerkiksi lapsille ja nuorille välttämättömänä monipuolisen henkisen kehittymisen kannalta. Elämän henkisen, katsomuksellisen ja uskonnollisen ulottuvuuden tunteminen on tärkeä osa monipuolista henkistä kehittymistä. Uskonnon ja katsomuksien opettaminen nähdään tärkeänä myös siksi, että lapset ja nuoret kasvavat keskellä uskontojen ja katsomusten, sekä niihin liittyvien arvojen todellisuutta. (Kallioniemi, Kuusisto, Ubani 2017, 39; Kallioniemi 2009, 406). Oikeus katsomusopetukseen on myös kirjattuna useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, esimerkiksi Euroopan Unionin perusoikeuskirjaan (10. artikla), YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (29. artikla), YK:n ihmisoikeuksien julistukseen (18. artikla ja 26. artikla), sekä Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimukseen (9. artikla) (Mikkola 2017, 11).

Eurooppalaisessa keskustelussa uskonnonopetusta perustellaan entistä enemmän yhteiskunnan tarpeista käsin. Lähnemannin (2008) mukaan uskonnonopetuksen perustelut yhteiskunnan koululaitoksessa ovat tiedon siirto kulttuurisesta ja uskonnollisesta perinnöstä, yksilöiden ja yhteiskuntien uskonnoista nousevan arvopohjan ja etiikan tunteminen, elämän merkityksen ja tarkoituksen reflektointi pyhien kirjoitusten, traditioiden ja uskonnon harjoittamisen näkökulmista. Tämän lisäksi perusteluihin liitetään sietokyvyn kasvattaminen sekä ennakkoluulojen vähentäminen autenttisen tiedon ja eri elävien uskonnollisten perinteiden kohtaamisen kautta. (Lähnemann 2008, 5; Kallioniemi 2015.)

Viime vuosina eurooppalaista katsomusopetusta on kiinnostuttu tarkastelemaan enenevässä määrin tutkimuksessa yleiseurooppalaisella tasolla (Schreiner 2013, 5–6). Tällä tarkoitetaan yleisesti Euroopassa korostunutta tarvetta uskonnonopetuksen standardoinnista ja yhdenmukaisuuden lisäämisestä. Katsomusopetuksen tutkimuksessa on keskusteltu laajasti opetuksen vaatimuksista tai kriteereistä, joiden avulla voidaan määritellä yleissivistävässä koulussa annettavaa katsomusopetusta. (Kallioniemi 2007a, 44–45, Schreiner 2013, 11) Uskonnon- ja katsomusopetukseen liittyviä kriteereitä tai suosituksia on julkaistu erilaisissa muodoissaan niin yksittäisten tutkijoiden kuin Euroopan laajuisten vaikuttajaorganisaatioiden toimesta (Schweitzer 2002; OSCE 2007; Jackson 2014). Kriteerien avulla voidaan selvittää, mistä katsomus- tai uskonnonopetuksessa on kyse, ja kuinka opetus sulautuu yleiseen kasvatukselliseen keskusteluun. Yleisesti ottaen kriteerien tehtävänä on siis kuvata laadukkaan katsomusopetuksen olemusta ja käytännön toteuttamista kansainvälisesti yksimielisellä tavalla. (Schreiner 2013, 11). Ohjeistukset eivät tosin aseta kriteereitä tai ohjeita sen suhteen, minkälainen katsomusopetusmalli parhaiten toteuttaisi kansainvälisiä tavoitteita. Käsittelen seuraavassa tarkemmin erilaisia kriteereitä ja ohjeistuksia.

2.1.1 Uskonnonopetuksen kriteereitä

Yksi esimerkki kansainvälisten kriteerien kehittämisestä uskonnonopetukselle on saksalaisen professori Friedrich Schweitzer (2002) kriteerit. Schweitzer kehitti vuonna 2002 kansainväliset kriteerit uskonnonopetukselle, joissa annetaan suosituksia, joihin uskonnonopetuksessa tulisi kansainvälisesti pyrkiä (Schweitzer 2002). Kriteerien pyrkimys on kuvata kansainvälisesti pätevällä tavalla uskonnonopetuksen olemusta ja sen toteutuksen periaatteita eri maissa. Niiden edustama käsitys uskonnonopetuksesta perustuu vahvasti kasvatukselliselle lähtökohdalle, millä tarkoitetaan opetuksen perustana olevan oikeus uskontoon. Kriteerien rakentumiseen on vaikuttanut vahvasti John M. Hullin kehittämät näkemykset uskonnonopetuksesta (luku 3.1). Kriteerit ovat syntyneet tutkimuksessa ajankohtaisina olleiden näkökulmien pohjalta. (Kallioniemi 2007a, 44–45, Schweitzer 2002, 49–56).

Schweitzerin (2002, 49–56) viisi kansainvälistä kriteeriä uskonnonopetukselle ovat:

- 1) uskontoa tulee opettaa yleisten kasvatuseriaatteiden mukaan
- 2) uskonnonopetuksella on yhteiskunnallinen merkitys ja oppiainetta tulee opettaa se lähtökohdanaan

- 3) uskonnonopetukseen tulee sisältyä uskontokuntien rajoja rikkovaa ainesta
- 4) uskonnonopetuksen pitää perustua lapsen oikeuteen uskontoon ja oikeuteen saada uskonnonopetusta
- 5) uskonnonopettajien tulee saavuttaa itsereflektion taso, joka mahdollistaa kriittisen suhtautumisen omaan uskonnolliseen elämäkertaan. (Kallioniemi 2007b, 45; Schweitzer 2002, 49–56).

Esittelen seuraavaksi kriteereihin sisältyvät keskeisimmät näkökulmat. Ensimmäisen kriteerin mukaan uskontoa tulisi opettaa yleisten kasvatusperiaatteiden mukaan. Kriteerin tausta-ajatuksena on näkemys uskonnonopetuksesta luonnollisena osana koulukasvatusta ja koulun yhteiskunnallista tehtävää. Uskonnonopetuksen nähdään antavan valmiuksia elämän henkisen ja spirituaalisen ulottuvuuden tuntemukseen, ja opastavan siihen uskontojen ja katsomuksien todellisuuteen, jonka keskellä lapset ja nuoret elävät. Yhteiskunnan kannalta uskonnonopetus on myös tärkeää sen etiikan opiskelun kannalta, sillä yhteiskunnissa tarvitaan uskonnollisen erilaisuuden kohtaamisen sietokykyä ja taitoja. (Kallioniemi 2007b, 45; Schweitzer 2002)

Toisen kriteerin mukaan uskonnonopetuksella on yhteiskunnallinen merkitys ja oppiainetta tulee opettaa se lähtökohtanaan. Uskonto liittyy vahvasti yhteiskunnan arvoihin ja eettisiin periaatteisiin, joihin kansalaisten tulisi perehtyä yleissivistävässä koulussa. Yhteiskunta voi tällöin uskonnonopetuksen avulla ylläpitää moraalista perustaansa. (Kallioniemi 2007b, 46; Schweitzer 2002)

Kolmanneksi uskonnonopetukseen tulisi sisältyä uskontokuntarajoja rikkovaa ainesta. Monikulttuurisessa ja moniuskontoisessa yhteiskunnassa tarvitaan yhden uskonnon opettamisen sijaan tutustumista myös muihin uskontoihin ja katsomuksiin liittyvään ainekseen. Alan asiantuntijat ovat todenneet, ettei uskonnonopetuksella ei nähdä olevan tulevaisuutta yleissivistävässä koulutuksessa ilman eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää ainesta. Uskontojen välisen rauhan edistäminen, erilaisen katsomusperinteen sietokyky sekä dialogitaidot eri katsomusperinteitä edustavien ihmisten välillä ovat kansainvälisesti tärkeitä taitoja. Ylipäänsä uskonnon oppiaineen yhteiskunnallinen relevanssi kasvaa, kun opetuksessa käsitellään uskontokuntarajoja rikkovaa ainesta. Toisaalta siitä, missä määrin ja millä tavalla uskontokuntarajoja sisältävää ainesta tulisi opettaa, ei ole kansainvälisesti yksimielisyyttä. (Kallioniemi 2007b, 46; Schweitzer 2002.)

Neljännän kriteerin mukaan uskonnonopetuksen tulee perustua lapsen oikeuteen uskontoon ja uskonnonopetukseen. Uskonnonopetuksen tulee kriteerin mukaan perustua lasten spirituaaliseen kehitykseen, lasten tarpeisiin ja opetuksen tulee myös seurata lapsen yleistä kehitystä. Kriteerillä viitataan YK:n lasten oikeuksien julistukseen, jossa mainitaan lapsen oikeus henkiseen,

spirituaaliseen ja moraaliseen kehitykseen. Vaikkei julistuksessa suoraan viitata uskonnonopetukseen, uskonnonopetuksen ja lasten oikeudella spirituaaliseen kehitykseen nähdään yhteys. (Kallioniemi 2007b, 46; Schweitzer 2002)

Viides ja viimeinen kriteeri liittyy opettajan itsereflektioon. Kriteerin mukaan opettajan tulisi saavuttaa itsereflektion taso, jossa kriittinen suhtautuminen omaan uskonnolliseen ja katsomukselliseen taustaan on mahdollinen. Kriittisen reflektoinnin kautta opettajille kehittyy professionaalinen asenne omaan uskontoon ja katsomukseen. (Kallioniemi 2007b, 45; Schweitzer, 2002)

Kriteerien perimmäinen tarkoitus on toimia esimerkkinä hyvälle uskonnonopetukselle ja sen käytännöille. Tämän lisäksi kansainvälisten kriteerien avulla uskontoa oppiaineena voidaan tarkastella yleisemmällä, abstraktilla tasolla sekä yhteiskuntarajoja ylittävästi. Oppiaineen kansainvälisten kriteerien rakentaminen voidaan nähdä osana kehitystä, jossa uskonto nähdään suuremmassa määrin koulun professionaalisena oppiaineena yhdentyvässä Euroopassa. (Kallioniemi 2007b, 44–45; Schweitzer 49–56.)

2.1.2 Katsomusopetuksen ohjeistuksia

Yksi esimerkki yleiseurooppalaisesta suosituksesta katsomusopetuksen toteutukseen eri maissa on monitieteellisen työryhmän aikaansaannoksena syntynyt nk. Toledon periaatteet. Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestön vuonna 2008 julkaisema ”Toledo guiding principles on teaching about religion and beliefs in public schools” on katsomusopetuksen yleisiä periaatteita sisältävä asiakirja. Se on OSCE:n jäsenmaiden lainsäätäjille, kouluille ja kasvattajille suunnattu opas, jossa annetaan ohjeistuksia opetussuunnitelmien laatimiseen uskontojen ja katsomusten opettamista varten, suositeltavat menetelmät oikeudenmukaisuuden varmistamiseksi opetussuunnitelmien kehittämisessä sekä standardeja niiden käyttöönottoa varten. (OSCE 2007.) Toledon periaatteiden tavoite on lisätä ymmärrystä kasvavasta uskonnollisesta moninaisuudesta ja uskontojen kasvavasta merkityksestä julkisessa tilassa. Uskonnon- ja katsomuksen vapauden kunnioittaminen on asiakirjan keskeinen näkökulma. Periaatteissa todetaan, että nuorille on tärkeää hankkia parempi ymmärrys siitä, millainen rooli uskonnoilla on nykymaailmassa. Tarve ymmärrykselle syntyy ja kasvaa edelleen erilaisten kulttuurien ja identiteettien kohdatessa toisensa arjessa. Vaikka syvä ymmärrys uskonnoista ei automaattisesti johda parempaan kunnioitukseen uskontojen ja katsomusten huomiotta jättäminen lisää väärinymmärrysten, stereotyypioiden ja konfliktien mahdollisuutta. Tieto uskonnoista (religions) ja katsomuksista (beliefs) voi tosin vahvistaa kunnioitusta uskonnonvapauteen, tukea demokraattista kansalaisuutta, edistää monimuotoisuuden ymmärrystä ja

vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi tietoa uskonnosta tarvitaan monen muun oppiaineen (esim. historia, kirjallisuus, taide) ymmärtämiseksi. (OSCE 2007, 11–12; Kallioniemi 2015) Toledon periaatteissa esitellään kymmenen avainperiaatetta uskonnoista ja katsomuksista opettamiseen. Ensimmäiset viisi avainperiaatetta esittelevät useita eri näkökulmia katsomusopetukseen, joista keskeisimpänä painottuu pyrkimys objektiivisuuteen ja uskonnonvapaus opetuksessa (OSCE 2007, 16.) Loput viisi avainperiaatetta ottavat tarkemmin kantaa opetussuunnitelmiin ja katsomusopettajien koulutukseen.

Avainperiaatteet, joita julkisissa kouluissa OSCEn jäsenmaissa tulisi noudattaa, ovat pääpiirteittäin seuraavat:

1. Uskontojen ja uskomusten opettaminen tulee pohjautua menettelytavoiltaan oikeudenmukaiseen, täsmälliseen ja tieteellisesti todennettuun tutkimukseen. Oppilaiden tulee oppia uskonnoista ja katsomuksista ihmisoikeuksia, vapautta ja siviilioikeuksia kunnioittavalla tavalla.
2. Uskontoa ja katsomuksia opettavien tulee olla sitoutuneita uskonnonvapauteen. Opettajien käytäntöjen tulisi suojella muiden kouluyhteisössä olevien oikeuksia molemminpuolisen kunnioituksen ja ymmärryksen nimissä.
3. Kouluilla on suuri vastuu uskontojen ja katsomusten opettamisessa, mutta opettamistyylin ei pitäisi väheksyä perheiden ja uskonnollisten yhteisöjen roolia arvojen opettamisessa seuraaville sukupolville.
4. Uskonnonopetuksen toteuttamiseen liittyen tulisi perustaa asiantuntijaryhmiä, jotka pyrkivät sisällyttämään eri sidosryhmiä opetussuunnitelman tekoon ja opettajien koulutukseen.
5. Mikäli pakollinen opetus uskonnoista ja katsomuksista ei ole riittävän objektiivista, tavoitteena tulisi olla sen päivittäminen tasapuolisemmaksi ja puolueettommaksi. Jos tämä ei ole mahdollista tai ei voida toteuttaa heti, oppilaalla tulee olla oikeus jättäytyä opetuksen ulkopuolelle, kunhan se on mahdollista hienovaraisesti ja ilman syrjintää.
6. Uskonnonopettajilla tulee olla riittävä koulutus työtehtäväänsä. Opettajilla tulee olla hyvä tietotaito ja asenne, jotta he voivat opettaa oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. Opettajat tarvitsevat ainekohtaisen kompetenssin lisäksi pedagogisia taitoja, jotta he voivat olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja auttaa oppilaita olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa hienovaraisesti ja kunnioittavasti.
7. Uskonnolliset ja ateistiset näkemykset tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelman teossa, sekä oppikirjojen ja opetusmateriaalin laatimisessa tavalla, joka on inklusiivinen, reilu ja

- kunnioittava. Virheellisten, haitallisten, ja etenkin negatiivisia stereotypioita luovien materiaalien käyttöä tulisi välttää.
8. Opetussuunnitelma tulisi tehdä ammattimaisten standardien mukaisesti, jotta uskontojen ja katsomusten opetus olisi tasapuolista.
 9. Laadukas opetussuunnitelma uskonnon ja katsomusten opetuksesta on toteutettavissa vain, jos opettajat ovat ammattimaisesti koulutettuja opetussuunnitelman käyttöön ja saavat jatkuvasti lisäkoulutusta voidakseen kehittää heidän tietoja ja taitoja kyseisessä aiheessa. Opettajien peruskoulutus tulee pohjautua demokraattisiin ja ihmisoikeuksia vaaliviin periaatteisiin ja sisältää näkemyksiä yhteiskunnan kulttuuriseen ja uskonnolliseen moninaisuuteen.
 10. Opetussuunnitelmassa tulee tarkastella historiallisia ja nykypäivän vaikutuksia uskontoon ja katsomuksiin. Opetussuunnitelmien tulee olla herkkiä uskontojen ja katsomusten moninaisuudelle. (OSCE 2007, 16.)

Kokonaisuudessaan Toledon periaatteet painottavat katsomusopetusta moninaisuuden hyväksyminen näkökulmana. Periaatteilla on merkitystä erityisesti monikulttuuristuvan koulun kohdalla. Oppiaineen tehtävä nähdään erinäisten valmiuksien antamisessa moniuskontoiseen ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan, ja myös uskonnonvapauden liittyvät tulokulmat painottuvat vahvasti. Lisäksi periaatteet korostavat opettajien koulutusta ja oppiaineen opetussuunnitelmien kehittämistä. Toledon periaatteiden merkitys on ollut vakuuttava, sillä julkaisu on lisännyt katsomusopetuksen kiinnostusta ja kehittämistyötä ympäri Eurooppaa. Toledon periaatteiden myötä on syntynyt esimerkiksi vahva eurooppalainen uskontokasvatuksen tutkijoiden verkosto. Verkoston tutkimusprojekti REDco (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries) tutkimusprojekti on tuottanut suuren määrän tietoa lasten ja nuorten käsityksistä uskonnosta Euroopassa. (Schreiner 2013, 12; Kallioniemi 2015.)

Euroopan Neuvoston alaisuudessa toimiva Wergeland Centre julkaisi vuonna 2014 professori Robert Jacksonin kirjoittaman asiakirjan Signposts (Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education). Julkaisu on luonteeltaan suositus, ja sen tarkoituksena on edesauttaa keskustelua uskonnoista ja katsomuksista osana kulttuurien välistä kasvatusta huomioiden eri toimijatasot poliittisista päättäjistä kouluihin ja opettajiin. Asiakirjan perusta on Euroopan neuvoston (2008) antamissa suosituksissa, jonka pohjalta nousseita kysymyksiä on pyritty kommentoimaan vuoden 2014 julkaisussa. Signposts keskittyy erityisesti käytännölliseen otteeseen liittyen uskontoihin ja katsomuksiin kulttuurien välisessä kasvatuksessa, sekä esittelee asiakirjan teemoihin liittyvää ajankohtaisia tutkimustuloksia. Asiakirjassa läpikäydään useampia

teemoja katsomus- ja uskonnonopetukseen liittyen. Näitä ovat esimerkiksi uskontojen ja katsomusopetukseen liittyvän terminologian haasteet, opettajan rooli katsomus- ja uskonnonopettajana, luokkahuone turvallisenä tilana, uskonnot mediassa, uskonnottomuus sekä ihmisoikeuksien näkökulma opetukseen liittyen. Asiakirjassa annetaan paljon käytännöllisiä ohjeita ja esimerkkejä huomioiden eri tason toimijat. (Jackson 2014.)

Asiakirjan mukaan katsomusopetuksen perustana on kompetenssin kehittyminen, niin oppilaille kuin opettajalle. Kompetenssilla tarkoitetaan sopivia tietoja, taitoja ja asenteita kehittää ymmärrys erilaisia uskontoja ja katsomuksia kohtaan. Kompetenssiin kuuluu esimerkiksi ymmärrys, suvaitsevaisuus, avoimuus ja arvostus eri uskontoja ja katsomuksia kohtaan. (Jackson 2014, 33–46). Tärkeä käsite ja teema julkaisussa on 'safe space' eli turvallinen tila. Turvallisella tilalla (safe space) tarkoitetaan sellaista oppimisen ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas voi avoimesti ja ilman pelkoa naurunalaiseksi tai kiusatuksi tulemista ilmaista näkemyksiään. Erityisen tärkeäksi salliva ja hyväksyvä tila tulee silloin, kun oppilaan käsitykset ovat muiden oppilaiden tai opettajan näkemyksistä merkittävästi poikkeavia. (Jackson 2014, 47–57.) Turvalliselle tilalle perustavana periaatteena toimii siis kaikille avoimen keskustelukulttuurin vaaliminen, johon liitetään asiallinen kielenkäyttö ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. (Jackson 2014, 56.) Turvallisen tilan vaalimiseen on olemassa tiettyjä periaatteita, joihin opetustilanteessa olevien tulisi mukautua.

Tärkeä ja merkittävä rooli turvallisen tilan rakentamisessa on opettajalla. Opettajalta edellytetään tietoisuutta ja herkkyyttä omien toimintatapojensa suhteen, jotta katsomustunnin ilmapiiri voisi oppilaiden kokemana muodostua hyväksyväksi ja avoimeksi. Opettajan tulisi olla salliva, tasapuolinen ja kannustava oppilaita kohtaan, ja luoda yhteisen keskustelun säännöt sekä sietää mahdollisia katsomusten välisiä konflikteja. (Jackson 2014, 48, 50–52, 55). Toisaalta opettajan tulisi myös kiinnittää huomiota luokkahuoneeseen fyysisenä tilana, sillä esimerkiksi pulpettiryhmittelyillä on vaikutusta avoimen keskustelun syntyyn (Jackson 2014, 48). Asiakirjassa korostetaan myös opettajan ammattimaisuutta, persoonallisuutta, sekä yleisesti oppilastuntemusta sen suhteen, millaiseksi ilmapiiri katsomusopetustunneilla rakentuu (Jackson 2014, 52).

Asiakirjassa läpikäytyjen tutkimustulosten mukaan nuoret ja lapset kokivat turvallisen tilan rakentamisen tärkeäksi. Oppimista turvallisessa tilassa kuvailtiin syvemmäksi, oppimiseksi toiselta ja toisen avulla. Oppilaat kokivat myös itsetuntemuksensa ja kommunikointitapojensa kehittyneen. Oppilaat toivoivat konfliktien välttämistä opetuksessa ja rauhallista yhdessäoloa katsomuksista huolimatta. Vahvan uskonnollisen identiteetin omaavat oppilaat kokivat itsensä haavoittuvaisemmaksi katsomusaisoista keskusteltaessa, erityisesti peläten joutuvansa oman uskonsa takia kritisoiduksi tai näyttäytymällä muille stereotyyppien kaltaisena. Erityisesti tämä tutkimustulos

heijastelee tarpeesta korkealle herkkyydelle ottaa eri katsomukset huomioon turvallista tilaa rakentaessa. (Jackson 2014, 48–56).

Kuten kaikkeen luokkahuonekommunikointiin, myös turvallisen tilan tavoitteluun liittyy riskejä. Jokainen oppilas ei välttämättä koe turvalliseksi tarkoitettua tilaa sellaisena, vaikka tähän olisi pyritty. Turvallista tilaa tavoiteltaessa esimerkiksi oppilaiden erilaiset persoonallisuudet, ja oppilaiden keskinäiset sekä oppilaiden ja opettajan väliset suhteet vaikuttavat ilmapiirin rakentumiseen. Myös oppilaiden iällä on merkitystä. Opettajan tulisi myös olla tietoinen katsomuksiin liittyvistä valtasuhteista ja näkymättömistä hierarkioista. Tulee myös muistaa, ettei turvallista tilaa tavoiteltaessa tule pyrkiä jännitteiden tai eriävien mielipiteiden tarkoituksenmukaiseen välttämiseen, sillä rakentava ja kriittinen tarkastelu voi olla yhtä lailla opettavaista. (Jackson 2014, 56–57.)

Kokonaisuudessaan nämä esimerkit katsomusopetuksen kriteeristöistä ja ohjeistuksista ovat vain alkua yhteisymmärrykselle, ja on selvää, että yhteiset päämäärät tulevat entistä tärkeämmiksi tulevaisuudessa (Schreiner 2013, 12). On tärkeää tuntea eri katsomusopetuksen toteuttamisen malliratkaisuja, kun halutaan kehittää katsomusopetusta laadukkaammaksi, sekä ylipäänsä luoda kriteeristöjä (Kallioniemi 2007a, 44). Käsittelen seuraavassa tarkemmin eri eurooppalaisia katsomusopetusmalleja.

2.2 Eurooppalaiset katsomusopetusmallit

Eurooppalaista katsomusopetusta järjestetään hyvin monipuolisin tavoin, sillä niin opetuksen asema, muoto kuin toteutus vaihtelevat maasta riippuen. Katsomusopetusmallit on laadittu hyvin erilaisista lähtökohdista käsin, mikä tekee mallien välisestä vertailusta monimutkaisen tehtävän. Katsomusopetuksen taustalla vaikuttavat erot maiden historiallisissa, kulttuurisissa ja poliittisissa piirteissä. Esimerkiksi maan katsomuksellisen kentän rakenne, kulttuurihistoria, yhteiskuntapoliittiset ratkaisut, sekä koulutusjärjestelmä vaikuttavat katsomusopetuksen järjestämisen taustalla. (Kallioniemi 2007a, 102; Mikkola 2017, 11.; Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014; Schreiner 2013; Tomperi 2013, 8–9.) Osassa Eurooppaa valtion koulujen lisäksi opetuksesta on vastuussa uskonnolliset yhdyskunnat. Katsomusopetus voi olla maasta riippuen pakollista tai vapaaehtoista. Kaikissa maissa ei myöskään ole käytössä kansallisia opetussuunnitelmia, jotka määrittelisivät tarkasti oppiaineen sisällöt ja tuntijaot. Vaikka nimensä perusteella oppiaineet näyttäisivät samalta, sisällöt saattavat erota toisistaan suurestikin eri maissa. (Kallioniemi 2007a, 102; Mikkola 2017, 11; Tomperi 2013) Myös uskonnonopetuksen luonne vaihtelee uskontotieteeseen perustuvasta lähestymistavasta tunnustukselliseen uskontokasvatukseen (Mikkola

2017, 11). Lisäksi itse uskonnonopetus käsitteenä on erilainen eri maissa, vaikka tarkasteltaisiin pelkästään uskontoa koulun oppiaineena, joka on osa koulun yleistä opetussuunnitelmaa. Esimerkiksi luonnehdintaan opetuksen tunnustuksellisuudesta voidaan liittää hyvinkin erilaisia käsityksiä kulttuurista riippuen. (Kallioniemi 2007b, 57.) On myös huomattava, että opetuksen järjestämisessä voi olla hyvinkin suuria alueellisia ja sisällöllisiä eroja jo yhdenkin maan sisällä (esim. Saksa). Opetusjärjestelyissä onkin tapahtunut useita muutoksia 2000-luvulta eteenpäin. (Kallioniemi 2009, 409; Tomperi 2013).

Useissa kansainvälisissä selvityksissä on jäsennelty eurooppalaisten valtioiden katsomusopetuksen järjestämistä kouluissa. (ks. esim. Riegel & Ziebertz 2009; Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014). Myös alan tutkijat ovat luoneet malleista erilaisia hahmotelmia ja suuntaa-antavia ryhmittelyitä erilaisista lähtökohdista käsin. (ks. esim. Skeie 2001). Yleisin tapa luokitella järjestämismalleja on karkeasti sen perusteella, nähdäänkö niiden olevan tunnustuksellisia vai ei. Tunnustuksellisuuteen liittyy vahvasti opetuksen järjestäjä, eli onko kyseessä uskonnollinen yhteisö, valtio, vai molemmat. Opetus voi olla myös eriytettyä tietyn uskonnon mukaisesti tai yhteistä. (Kallioniemi 2007b, 58–61.) Esimerkiksi Italiassa opetus keskittyy katoliseen uskontoon ja Kreikassa ortodoksisen uskonnon opetukseen. Ranskassa ei sen sijaan opeteta lainkaan uskontoa valtion kouluissa, mutta yksityiset katoliset koulut kuuluvat merkittävänä osana maan koulujärjestelmään. (Skeie 2001, 243; Schreiner 2005, 76–77.)

John Hullin (2002) asetelma on muodostunut jo klassiseksi tavaksi jäsentää uskononopetusta sen sisällön ja tavoitteiden perusteella (Kallioniemi 2009, 409–410). Hull (2002) tarkastelee eurooppalaisia uskonnonopetusmalleja lähtökohtanaan se, miten uskonnonopetus on ymmärretty, ja mitkä ovat oppiaineelle annetut tavoitteet. Hullin (2002) mukaan voidaan erotella kolme erilaista lähestymistapaa tarkastella uskonnonopetusta pedagogisesta näkökulmasta käsin: oppia uskonto (learning religion), oppia uskontoa (learning about religion) ja oppia uskonnosta (learning from religion) (Hull 2002, 108–109). Ensimmäinen lähestymistapa 'oppia uskonto' viittaa tunnustukselliseen uskonnonopetukseen, jossa uskonnonopetuksen tehtävänä on yhden uskonnollisen tradition tarkastelu, oppien ja uskontunnustuksen sisäistäminen (Hull 2002, 3). 'Oppia uskontoa' lähestymistavalla tarkoitetaan ei-tunnustuksellista uskonnonopetusta, jonka lähtökohtana on uskontotieteellinen ote opetukseen. Sen perustana toimii antropologia ja etnografia. Sekulaaria ja integroivaa uskonnonopetusta on pidetty kansainvälisellä tasolla tällaisena lähestymistapana. Kolmannella lähestymistavalla eli 'oppia uskonnosta' tarkoituksena on keskittyä oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmaan. Tavoitteena on tukea oppilaiden arvomaailmaa ja persoonallisuuden kasvua. Lähestymistavan perusta on kasvatustieteellisessä ja uskonnon didaktisessa tutkimuksessa, ja sillä nähdään olevan yhtymäkohtia etnografisen tutkimuksen kanssa. (Hull 2002, 4.) Uskontoa

opetettaessa siis 'oppia uskonto' ja 'oppia uskonnosta' -lähestymistavoissa uskonto on näkökulmana opetuksessa, kun taas 'oppia uskonnosta' -lähestymistavan keskiössä on oppilas ja hänen elämysmaailmansa (Kallioniemi 2009, 409).

Euroopan maissa katsomusopetusta toteutetaan siis monimuotoisin tavoin, ja yhden näkökulman antaa yhden uskonnon pohjalle rakentuvan opetuksen sijaan moninaisempien lähtökohtien kautta rakentuva integroiva opetus. Englannissa yhteistä, eli integroitua opetusta on järjestetty 1970-luvulta saakka, ja muissa Pohjoismaissa kuin Suomessa uskonnonopetus opetus on ollut yhteistä kaikille oppilaille jo useamman vuosikymmenen (Alberts 2010; Leganger-Krogstad 2011, 93). Integroitu opetus erotetaan eriytetystä opetuksesta siten, että oppitunneille osallistuu eri katsomus- ja uskontotaustaisia oppilaita. Vaikka opetuksen lähtökohdat ja sisällöt eroavat maissa toisistaan, yhteistä niille on ei-tunnustuksellinen opetus. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei opetuksen lähtökohtana ole tietty uskonnollinen tausta, eikä opetuksessa harjoiteta uskontoa. (Alberts 2010, 276–277.)

Integroitu opetus on herättänyt kysymyksiä opetuksen objektiivisuudesta. Esimerkiksi Norjassa järjestettyä opetusta käsiteltiin Euroopan ihmisoikeustuomioistuimessa, sillä uskontotieto -oppiaineen nähtiin loukkaavan oppilaiden katsomuksenvapautta. Ongelmallisena on nähty myös kristinuskon erityisasema koulujärjestelmässä. (Andreassen 2014.) Yhteisesti järjestetyssä opetuksessa opetuksen puolueettomuuden takaaminen on tärkeää, ja tämän takia opetukselle olisikin laadittava selkeät kriteerit (Alberts 2010, 283). Vaikka integroitu uskonnonopetus pyrki puolueettomuuteen eri uskontojen ja katsomusten suhteen, koulutuksella on aina ideologinen ja poliittinen ulottuvuus. Opetus voi perustua tiettyihin ideologisiin aatteisiin esimerkiksi koulutuksesta, demokratiasta ja ihmisoikeuksista. Tämän takia on tärkeää tehdä näkyväksi oppiaineen ideologinen viitekehys. (Alberts 2010, 282–283.) Integroivan lähestymistavan perusteluna nähdään yhteiskunnan väestörakenteen muutos monikulttuuriseksi (Alberts 2007).

Katsomusopetuksen tarkastelu eurooppalaisesta kontekstista tuo esille maiden katsomusopetuksen taustalla vaikuttavia historiallisia ja kulttuurisia piirteitä. Vaikkei malleja suoraan voida siirtää kulttuureista ja maasta toiseen sellaisenaan, tarkastelun avulla saadaan hyödyllistä tietoa selville katsomusopetusmallien toimivuudesta. Eri maiden uskonnon opetusmallien tarkastelu, tuntemus ja vuorovaikutus ovat tärkeitä kunkin maan oman uskonnon opetusmallin kehittämisen kannalta, joten tarkastelu antaa myös aineksia suomalaisen mallin kehittämiseen. Kehittämistyössä olennaisen tärkeää on eri katsomusopetusmalleihin monipuolinen perehtyminen, ja mallien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen. (Kallioniemi 2009, 412.) Seuraavassa käsittelen tarkemmin Suomen katsomusopetusta.

3 KATSOMUSOPETUS SUOMESSA

3.1 *Katsomusopetuksen taustaa ja nykyinen malli*

Suomen kouluissa on opetettu uskontoa omana oppiaineenaan koko koululaitoksen historian ajan. Vaikka oppiaineen sisällöt, tavoitteet ja rooli ovat vaihdelleet eri aikoina, opetuksen organisointitavassa ei juuri ole tapahtunut muutoksia. Uskonnonopetuksen peruslähtökohdat määriteltiin ensimmäisen kerran vuoden 1923 kansakoululaissa, jonka taustalla vaikutti vuonna 1922 säädetty uskonnonvapauslaki. Kansakoululain mukaan kouluissa tuli opettaa uskontoa enemmistön uskontokunnan tunnustuksen mukaisesti. Muihin kuin enemmistön uskontokuntaan kuuluvilla sekä uskontokuntiin kuulumattomilla oli oikeus vapautukseen enemmistön uskonnonopetuksesta. Muihin uskontokuntiin kuuluville oli tietyin ehdoin mahdollista järjestää oman uskontokunnan mukaista opetusta, ja uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille opetettiin tunnustuksetonta historiaa ja siveysoppia. (Kallioniemi 2005, 14–15; Mikkola 2017, 14–15, Ubani 2013, 57.) Oppikoulussa sen sijaan uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat vapautettiin kokonaan koulun katsomusopetuksesta (Kallioniemi 2005, 15). Uskontokuntiin kuulumattomien opetus muuttui lähemmäs nykymuotoaan, kun perustettiin uusi oppiaine eli elämänskatsomustieto uskontojen historian ja siveysopin korvaajaksi vuonna 1985 (Ubani 2013, 56–79, 65).

Laissa on siis pyritty 1920-luvulta lähtien turvaamaan vähemmistöjen oikeudet uskonnon opetukseen. Toisaalta kun malli luotiin 1920-luvulla, kouluissa oli käytännössä vain luterilaisia ja ortodoksisia oppilaita, ja muuhun kuin enemmistön opetukseen osallistui vain harva. Vaikka vähemmistöjen edustajilla siis oli erinäisiä oikeuksia uskonnonopetukseen liittyen, lähes kaikki oppilaat osallistuivat silti enemmistön eli evankelisluterilaisen uskonnon, ja joissakin Itä-Suomen kouluissa ortodoksisen uskonnon opetukseen. (Pyysiäinen 1998, 44.) Oppilaille oli käytännössä mahdollista saada oman uskontonsa opetusta, mikäli opetusryhmän minimikoko saavutettiin. 1920-luvulla kansakoululain mukaan samassa koulussa opiskeleville vähintään 20 oppilaan ryhmälle tuli järjestää oman tunnustuksen mukaista opetusta huoltajien tätä pyytäessä. 1975 oppilasmäärään kooksi määriteltiin kahdeksan, peruskoulu-uudistuksen jälkeen viisi, ja vuonna 1991 se laskettiin kolmeen saman koulun oppilaaseen. 1990-luvun lopulta lähtien on riittänyt, että samaan kouluun

sijoittumisen sijaan oppilaat ovat opetuksen järjestäjän, eli yleensä kunnan alueelta. (Kähkönen 1976, 103, 195; Saine 2000, 187, 203.)

Uskonnonopetukseen merkittävästi vaikuttanut muutos oli tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä luopuminen 2000-luvun alussa. Tunnustuksellisen uskonnon opetuksen käsitteen korvasi käsite oppilaan oman uskonnon opetus. (Seppo 2003, 42; Mikkola 2017, 17). Käsitteen muutoksen taustalla vaikutti uskonnonvapauslain uusiminen vuonna 2003 sekä tunnustuksellisen opetuksen –käsitteeseen liittyvät ongelmat. Tunnustuksellinen opetus tulkittiin eri yhteyksissä vaihtelevasti, se saatettiin esimerkiksi kokea kouluopetuksessa ongelmallisena tai epäselvänä. Oman uskonnon opetus -käsitteen nähtiin vastaavan paremmin nykypäivää sekä kuvaavan paremmin uskonnon opetuksen sisältöjä ja tavoitteita kuin tunnustuksellisuus-termin. Uusi käsite ei tosin muuttanut vallitsevia uskonnonopetuksen periaatteita, sillä opetus oli irtautunut kirkon opetuksesta 1970-luvulla, eikä siten teologisessa mielessä kuulunut olla pitkiin aikoihin tunnustuksellista. (Kallioniemi 2005, 20–21; Saine 2000; Mikkola 2017, 17.) Uskonnonvapauslaki vaikutti myös opettajiin, sillä tämän myötä opettajien uskonnollinen yhdyskunta ei vaikuttanut enää opettajan kelpoisuuteen. Tällöin mihin tahansa uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluva tai kuulumaton opettaja saa opettaa mitä tahansa katsomusainetta. (Seppo 2003, 183–184.)

Suomalainen katsomusopetuksen nykymalli perustuu perusopetus- (454/2003) ja lukiolakiin (456/2003), joiden taustalla vaikuttaa uskonnonvapauslaki (453/2003). Suomessa uskonnonvapauslakia on tulkittu lähinnä positiivisen uskonnonvapauden kannalta, eli korostaen oppilaan oikeutta oman uskontonsa mukaiseen opetukseen. (Ubani & Tirri 2014.) Oikeus liittyy Euroopan ihmisoikeussopimuksen ja YK:n asiakirjojen ja ihmisoikeuskomission määritelmiin, joiden mukaan jokaisella on oikeus oppia ja opettaa uskontoaan ja siihen rinnastettavaa vakaumusta. Perusopetus- ja lukiolaissa määritellään tarkemmin, mitä rajoituksia, vapautuksia ja erinäisiä ehtoja uskonnonopetukseen osallistumiseen kuuluu. Peruskoulussa ja lukiossa periaatteet ovat samoja, lukuun ottamatta mahdollisiin päätöksiin ja pyyntöihin liittyen, sillä alaikäisen peruskoululaisen kohdalla ne tekevät huoltaja, ja lukiolaisten kohdalla opiskelija itse (Seppo 2003, 176–189; Mikkola 2017, 12–14.)

Suomessa toteutettava katsomusopetus on siis tunnustuksetonta, uskontokuntiin sidottua opetusta, jota kutsutaan nimityksellä oman uskonnon opetus. Lisäksi uskontokuntiin kuulumattomille opetetaan elämänkatsomustietoa. Käytännössä tällä siis tarkoitetaan, että jokainen oppilas opiskelee katsomusainetta oman uskontokuntansa jäsenyyden mukaisesti. (Kallioniemi & Ubani 2012.) Lakien rajoitukset koskettavat erityisesti enemmistön uskontokuntaan kuuluvia, sillä he eivät saa osallistua muuhun kuin oman uskontonsa opetukseen. Lainsäädännön mukaan opetus järjestetään sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan enemmistö oppilaista kuuluu.

Käytännössä Suomessa tämä koskee siis automaattisesti suurinta osaa suomalaisia, sillä enemmistö kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon. Poikkeuksena ovat ainoastaan yli 18-vuotiaat lukion aloittaneet, joilla on valittavana vaihtoehtonaan uskonto tai elämäncatsomustieto. Muihin kuin enemmistön uskontokuntaan kuuluvilla on enemmän vapauksia valita opetuksensa. Vähemmistön uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat oppilaat saavat valita oman uskontonsa ja enemmistön uskonnon välillä, ja uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat saavat valita elämäncatsomustiedon ja enemmistön uskonnon välillä. Muun kuin enemmistön uskonnon opetusta määrittelee laki kolmen oppilaan minimimäärästä opetuksen järjestäjän alueella, jotta oman uskonnon opetus voidaan toteuttaa. Kahteen uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvilla oppilailla on oikeus valita, kumman uskonnon opetukseen hän osallistuu. Oppilas voi tosin myös osallistua jonkin muun uskonnon opetukseen, jos se vastaa saadun kasvatuksen ja kulttuuritaustan perusteella hänen uskonnollista kasvatustaan. (Mikkola 2017, 12–14.)

Kulloinkin voimassa olleet opetussuunnitelmien painotukset ovat vaikuttaneet katsomusopetuksen luonteeseen eri aikoina. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että vuodesta 1994 alkaen opetussuunnitelmien tavoitteissa on korostunut monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistämisen kehittämisen painottaminen. (Kallioniemi, Kuusisto, Ubani 2017, 38.) Uskonnollisella ja katsomuksellisella yleissivistyksellä tarkoitetaan monipuolista uskontojen ja katsomusten lukutaitoa, joka on osa koulun antamaa yhteiskunnallista yleissivistystä. Uudessa opetussuunnitelmassa painotettu uskontojen ja katsomusten monilukutaito liittyy läheisesti uskonnolliseen ja katsomukselliseen yleissivistykseen, ja vahvistaa sen näkökulmia. Yleissivistykseen kuuluu ymmärrys ja perustiedot erilaisista katsomuksista ja uskonnoista, sekä arvoihin ja eettisyyteen liitettyjen kysymysalueiden tunnistaminen. Tärkeä osa on myös oman arvomaailman tunnistaminen ja reflektointi. (Kallioniemi ym. 2017, 40–41.)

Uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen käsitettä lähellä on uskonnollisen ja katsomuksellisen kompetenssin käsite. Käsite perustuu ajatukseen, jonka mukaan katsomuksiin ja uskontoon liittyvä opetus ja oppiminen kuuluvat kokonaisuudessaan osaksi ihmisen kasvua ja kehittymistä. Katsomuksellisella ja uskonnollisella kompetenssilla tarkoitetaan siis kykyä käsitellä reflektiivisellä tavalla omaa uskonnollisuutta ja katsomuksellisuutta, ja sen ulottuvuuksia sekä liittämään kyseinen tarkastelu oman elämäncatsopolitiikan rakentamiseen. Käsite sisältää kyvyn arvostaa toisten erilaisia uskonnollisia käsityksiä ja katsomuksia, sekä valmiuden dialogiin. (Kallioniemi ym. 2017, 40–41; Poulter 2013, 132–133; s. 12)

Katsomukselliseen ja uskonnolliseen kompetenssiin liittyvien valmiuksien antamisen lisäksi uskonnonopetukselle on asetettu useita muita tavoitteita, joiden perustana on näkemys, jonka mukaan katsomuksellinen ja uskonnollinen monimuotoisuus nähdään arvokkaana ja sitä halutaan

tukea (Mikkola 2017, 18). Tavoitteina ovat esimerkiksi uskonto- ja katsomusperinteisiin tutustuttaminen, monipuolisen tiedon antaminen uskonnoista, kriittiseen ajatteluun ohjaaminen, ja tutustuminen muiden uskontojen katsomusten eettiseen ajatteluun. (POPS 2014, 134; 246; 404) Peruskoulussa elämänskatsomustiedon oppiaineen tehtävänä on ohjata etsimään hyvää elämää, ja kehittää oppilaiden valmiuksia suvaitsevaisuuteen, vastuullisuuteen ja kriittisyyteen (POPS 2014, 139; 253).

Perusopetuksen osalta uskontojen opetussuunnitelmiin yhtenäisyyttä luo kaikille oman uskonnon opetuksen muodoille laaditut yhteiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Opetusta jäsentää sisältöjen jako kolmeen osa-alueeseen, joita ovat suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä. Tarkemmat sisältöalueet kuvaillaan opetussuunnitelmassa kunkin oppimäärän kohdalla erikseen. Paikalliset opetussuunnitelmat luodaan mukaillen kolmea sisältöaluetta vuosiluokittain sopiviksi. (Mikkola 2017, 21–22; 26; POPS 2014.) Sisältöalueiden osalta opetus etenee lähiympäristöstä laajeten. 1.–2. luokilla tutustutaan omaan katsomukselliseen taustaan lähinnä perheen ja suvun näkökulmasta, sekä opetellaan arvostavaa kohtaamista katsomuksellista moninaisuutta kohtaan omassa luokassa, koulussa ja lähiympäristössä. Uskontojen ja katsomusten moninaisuuden tunnistaminen korostuu myös sisällöissä, sillä esimerkiksi 3–6 luokilla tutustutaan jo laajemmin Suomen ja Euroopan katsomukselliseen ja uskonnolliseen nykytilaan. (POPS 2014, 139; Mikkola 2017, 22.) Elämänskatsomustiedon osalta 1.–2. luokilla yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen opetus korostuu, ja 3.–6. luokilla opetuksessa pyritään rohkaistamaan ja tukemaan oppilaiden pyrkimyksiä rakentaa identiteettiään ja elämänskatsomustaan (POPS 2014, 235).

3.2 Kehittyvä katsomusaineiden opetus

Yhteiskunnan moninaistuminen on lisännyt uskonnollista kirjoa ja uskontokuntien jäsenmääriä, mikä näkyy myös opetettavien katsomusaineiden oppilasmäärissä. Suomessa vuonna 2017 88,8% oppilaista osallistui evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, 1,5% ortodoksisen uskonnon opetukseen, 2,1% islamin opetukseen, 6,3% elämänskatsomustiedon opetukseen ja 0,5% muun pienryhmäisen uskonnon opetukseen (Opetushallinnon tietopalvelu 2017). Vuonna 2016 opetussuunnitelman perusteet oli laadittu 13 eri uskonnolle ja elämänskatsomustiedolle (Mikkola 2017, 16). Vaikka evankelisluterilaisen uskonnon opetus on edelleen selkeästi suurin opetettava uskontoaine, muiden katsomusaineiden opetus on lisääntynyt viime vuosikymmeninä. Erityisesti pääkaupunkiseudulla tilanne on muuhun Suomeen verrattuna moninaisempi, sillä kouluissa saatetaan opettaa viittä tai kuutta eri uskontoa ja elämänskatsomustietoa. (Kallioniemi 2013, 74.)

Esimerkiksi vuonna 2016 Uudenmaan maakunnassa perusopetuksen 1-6. luokkalaista 78,6 % osallistui evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, kun taas Etelä-Pohjanmaalla vastaava määrä oli 98,6 %. (Opetushallinnon tietopalvelu 2017).

Eri katsomusten oppilasmäärien lisääntyminen, ja yhteiskunnan moninaistuminen on lisännyt halukkuutta muuttaa nykyistä katsomusopetuksen järjestämisen mallia. Varsinkin viime vuosikymmenenä järjestämismallikeskustelu on ollut vahvasti esillä mediassa. Yksi näkyvä esimerkki oli vuonna 2015 katsomusaloitekampanja, jossa kansalaisaloitteen muodossa kerättiin nimiä katsomusopetuksen järjestämismallin muuttamiseksi kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. (ks. Aalto 2015). Vaikkei aloite kerännyt tarpeeksi nimiä edetäkseen Eduskunnan käsittelyyn, mediahuomio lisäsi tietoutta yhteisopetuksen mahdollisuudesta, ja jatkoi keskustelua järjestämismallin pätevyydestä nyky-yhteiskuntaan.

Nykymallia on kritisoitu esimerkiksi sen sopimattomuudella nykypäivän monikulttuuriseen yhteiskuntaan, jossa katsomusten välistä ymmärrystä ja dialogia tarvitaan yhä enemmän (Uusivaara 2018). Kritiikkiä on saanut myös käytännön järjestelyihin liittyvät ongelmat. Kouluissa voi olla haastavaa järjestää useita eri uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksen ryhmiä, jota ohjaa pätevä opettaja. Asiantuntevan opettajankoulutuksen lisäksi laadukkaista oppimateriaaleista on pulaa pienryhmäisten uskontojen kohdalla. (Kallioniemi 2013, 74–76.) Koulujen pedagoginen hyvinvointi voi kärsiä myös siitä, että uskontotunnit joudutaan sijoittamaan lukujärjestysteknisesti tiettyihin aikoihin, esimerkiksi iltapäiviin. Kallioniemen (2013) mukaan koulu ei pysty nykyisellään tarjoamaan kaikille oppilaille oman uskonnon mukaista opetusta asianmukaisesti. (Kallioniemi 2013, 74.)

Termi ”oman uskonnon opetus” opetuksen määrittäjänä on myös ongelmallinen, sillä oman uskonnon mukainen oppiaine ei välttämättä vastaa oppilaan oikeaa omaksi miellettyä uskontoa. Esimerkkinä tästä on muslimioppilaat, joille kouluissa opetetaan niin sanottua ”yleisislamia” uskontona, vaikka samassa opetusryhmässä voi olla sekä Shiia-, että Sunni-islamin edustajia. Islamin uskonnon lisäksi vastaavia esimerkkejä löytyy myös muista uskonnoista. Myös rekisteröitymättömiin uskontokuntiin kuuluville ei ole lain puitteissa tarjolla oman uskonnon opetusta, eikä oikeutta vaatia sitä. (Kallioniemi 2013, 74–76; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 406.) On myös hyvä pohtia lasten oikeuksista käsin, onko opetus lapsen ”oman uskonnon opetusta”, kun opetus määräytyy itse asiassa vanhempien uskontokunnan mukaisesti (Åhs ym. 2017).

Toisaalta nykymallin on perusteltu muita mallivaihtoehtoja paremmin varmistavan uskonnollisten vähemmistöjen oikeuksia, sillä omaa uskontoa ylipäänsä opetetaan koulussa tietyin reunaehdoin (Rissanen 2014). Uskontojen yhteistyö Suomessa USKOT-foorumi ry otti vahvasti kantaa oman uskonnon opetuksen puolesta Opetus- ja kulttuuriministeriölle osoittamassa

lausunnossaan. Lausunnossa ilmaistiin huolta uskonnonopetuksen tulevaisuudesta, sillä uudistusten pelätään sortavan pienryhmäisiä uskontoja sekä sotivan positiivista uskonvapautta vastaan. Lausunnon mukaan oman uskonnon opetus vaikuttaa myönteisesti oppilaiden identiteetin kehittämiseen. (USKOT-foorumi ry 2014.) Uudistusten on pelätty vaikuttavan erityisesti elämänskatsomustiedon opetukseen, jonka pelätään kärsivän uskontojen opettamisen kustannuksella (Vihavainen & Valtavaara 2017.)

Oman uskonnon opetusta, eli nykyistä mallia on perusteltu myös muun muassa oppilaan oikeudella tutustua omaan katsomusperinteeseensä sekä vähemmistöjen paremmalla yhteiskuntaan integroitumisella. Rissanen (2014) mukaan oman uskonnon opetus voi helpottaa vähemmistöuskontojen oppilaiden integroitumista, kun uskonnollinen identiteetti voidaan huomioida ja tunnustaa myös koulun tasolla (Rissanen 2014). Tosin on esitetty, että nykymallin mukainen eriytetty opetus voi kouluun ja yhteiskuntaan integroitumisen sijaan lisätä toiseuden kokemuksia vähemmistöjen kannalta, sillä opetuksessa enemmistö erotetaan vähemmistöistä katsomuksensa perusteella. Toiseuden tunnetta voi lisätä myös dialogin puute, mitä ei välttämättä synny katsomusten välille eriytetyssä opetuksessa. (Zilliacus 2014.)

Kiihtyneestä keskustelusta huolimatta 2016 voimaan astuneisiin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin ei katsomusopetuksen osalta liittynyt suuria muutoksia aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Tähän ei toisaalta nähtykään tarvetta, sillä opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän mukaan valtaosa opettajista kannatti nykymallin säilyttämistä (Perusopetus 2020, 143). Tosin katsomusaineiden opetussuunnitelmien välillä yhteneviä osuuksia oli lisätty, mikä ainakin periaatteessa mahdollistaisi osittaisen katsomusaineiden yhteisopetuksen (Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opiskelu 2016). Tähän mahdollisuuteen ovat tarttuneet yksittäiset koulut ja kunnat. Seuraavassa käsittelen tarkemmin integroitua katsomusopetusta.

3.3 Katsomusaineiden yhdistely - integroitu katsomusaineopetus

Suomessa katsomusaineiden opetusta on integroitu, eli eri uskontoaineiden ja elämänskatsomustiedon tunteja yhdistelty 2010-luvulta lähtien lähinnä pääkaupunkiseudulla. Tosin uuden opetussuunnitelman (2014) myötä kiinnostus katsomusaineiden yhdistelyyn lisääntyi myös muualla Suomessa. Suomessa mallikokeilut ovat lähinnä olleet luonteeltaan katsomusaineita osittain integroivia, eli eri katsomuksia opiskelevat oppilaat opiskelevat samoilla oppitunneilla katsomusaineiden ”yhteisten” aihealueiden kohdatessa, ja muuten eriytetysti oman uskonnon tai katsomuksen opetussuunnitelman mukaisesti. (Pantsu 2015.) Ensimmäisen kerran integroitua katsomusopetusta järjestettiin Suomessa Helsingin Eurooppa-koulussa vuodesta 2008 alkaen

(Kallioniemi 2009, 411). Osittain integroivaa katsomusopetusta järjestetään kymmenissä kouluissa, ja maakunnan laajuisena Etelä-Pohjanmaalla (s.4; Pantsu 2015).

Katsomusopetuksen oppituntien yhdistelyn suomalaisiksi pioneeriksi on kutsuttu Helsingin Kulosaaren koulua, jossa vuodesta 2013 on järjestetty osittain integroitua katsomusaineiden opetusta 7.-9-luokkalaisille oppilaille (Käpylehto 2015; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2017). Kulosaaren mallia voi luonnehtia integroivaksi lähestymistavaksi, sillä oppilaita ei eroteta toisistaan erillisiksi opetusryhmiksi, vaan oppilaat opiskelevat samassa opetusryhmässä yhteisen opetusohjelman mukaan. Kulosaaren mallissa ei ole kyse uskontojen ja elämänskatsomustiedon yhteisestä oppiaineesta (vrt. esim. Helsingin eurooppalaisen koulun uskontotieto). Yhteistä opetusohjelmaa eriytetään oppilaan oman uskonnon opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. (Käpylehto 2015, 128–129.) Alustavien tutkimustulosten mukaan oppilaat ja oppilaiden vanhemmat ovat suhtautuneet hyvin positiivisesti katsomusaineiden oppitunteja yhdistelevään opetukseen (Åhs ym. 2016; 2017). Mallin selkeimmät haasteet liittyvät opettajien pätevyYTEEN ja oppikirjattomuuteen (Käpylehto 2015, 138–139).

Katsomusaineita yhdisteleviä oppitunteja on kritisoitu julkisuudessa erityisesti erinäisten uskonnollisten yhdyskuntien ja Vapaa-ajattelijoiden toimesta, ja kokeiluista on tehty kanteluita eduskunnan oikeusasiamiehelle (s.4). Kanteluissa katsomusaineiden opetuskokeiluita on pidetty opetussuunnitelmien ja perustuslakien vastaisina. Kokeilujen ei nähdä myöskään takaavan lasten oikeuksia uskontoon tai uskonnonvapauteen. (Luukkainen 2013, 2014; Hattunen 2017; Vihavainen & Valtavaara 2017.) Kantelut eivät ole pääasiallisesti tähän mennessä johtaneet mittaviin seuraamuksiin, joten useimmat opetuskokeilut ovat jatkuneet lain rajamailla.

Opetushallitus reagoi opetuskokeilujen lisääntymiseen vuoden 2018 alussa tarkentamalla ohjeistustaan katsomusaineiden opetusjärjestelyihin liittyen (Opetushallitus 2018). Opetushallituksen ohjeen mukaan katsomusopetusta voidaan järjestää samoissa ryhmissä samojen aiheiden kohdatessa, mutta opetus voi tapahtua vain osittain rajatuilta osin, sillä jokainen oppilas opiskelee oman katsomuksensa oppimääränsä mukaisesti. Opettajalla tulee myös olla todettu kelpoisuus antaa opetusta kunkin samassa ryhmässä opetettavan uskonnon ja elämänskatsomustiedon osalta. Luokanopettaja, joka opettaa evankelisluterilaista tai ortodoksista uskontoa edellytetään asianomaisen uskonnon opintoja. Muita uskontoja tai elämänskatsomustietoa opettavalta henkilöltä edellytetään perusopetuksen opettajan kelpoisuuden lisäksi kyseisessä uskonnossa suoritettut tai ”muulla tavalla hankitut riittävät tiedot ja asianomaisen uskonnon tuntemus.” Opetusta voi antaa väliaikaisesti riittävän koulutuksen ja tehtävän edellyttämän taidon omaava henkilö. (Opetushallitus 2018). Lain mukaan opetus tulee siis edelleen toteuttaa oppilaan oman uskonnon tai elämänskatsomustiedon opetussuunnitelman mukaisesti. Opetusryhmien muodostamisessa tulee

huolehtia siitä, että kunkin uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksessa toteutuu perusopetuslain vaatimukset (Perusopetuslaki 454/2003). Yhdenvertaisuuden periaate sekä syrjinnän kieltö myös ohjaavat ja rajoittavat opetuksen järjestäjän käytännön järjestelyjen päätöksiä (Opetushallitus 2018).

Tutkimusten mukaan osittain integroituun katsomusopetukseen on suhtauduttu pääosin positiivisesti. Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tutkimuksessa oppilaat kokivat, että tunneilla on turvallista keskustella ja tuoda esille maailmankatsomuksiin liittyviä kysymyksiä. Oppilaat suhtautuivat uuteen opetukseen erittäin positiivisesti, ja he kokivat merkitykselliseksi mahdollisuuden oppia toistensa maailmankatsomuksista sekä vahvistaa omaa identiteettiään. Tutkimuksen mukaan fyysisten rajoitusten (luokkatila) poistaminen oli tärkeä muutos ja kehitys. Tutkimustulokset ovat linjassa useiden kansainvälisten uskonnotutkimusten kanssa. (Åhs ym. 2016.) Ubanin (2018) mukaan oppilaiden autenttisuuden saavuttamisessa on eroja osittain integroidussa katsomusopetuksessa. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat olevansa tervetulleita oppitunneilla, ja erityisesti ortodoksista uskontoa opiskelevat oppilaat kokivat autenttisuutta oppituntien aikana. Tämä voi viitata myös opettajan ammattitaitoon onnistua luoda positiivinen luokkahuoneilmapiiri, joka tuki oppimista. (Ubanin 2018.) Jacksonin ja Everingtonin (2016) tutkimuksen mukaan asianmukaisella tiedolla, asenteella ja taidoilla opettajat voivat muodostaa luottamussuhteen heidän ja oppilaiden välillä. Tämän kautta oppilaita voidaan valmistaa tarkastelemaan maailmankatsomuksia niin yleisellä kuin henkilökohtaisella tasolla. Luokkatila, jossa näitä toimia vaalitaan, tulisi olla sellainen, jossa niin enemmistön kuin vähemmistön maailmankatsomukset saavat tulla esille. (Jackson & Everington 2016.)

Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa vanhempien, rehtoreiden ja opettajien mielestä yhteisopetuksessa ilmenevä erilaisten maailmankatsomusten välinen kommunikointi ja keskustelu ovat tärkeitä valmistaessa lapsia monikulttuuriseen maailmaan. Opettajien ja rehtoreiden mukaan yhteisopetus antaa oppilaille 'normaalimman' vuorovaikutustilanteen kotiluokassaan, kun oppilaita ei erotella uskontokunnittain eri oppitunneille. Kun eri katsomuksien oppilaat ovat samassa luokassa, opettajan valmiudet luoda dialogin mahdollistava turvallisen tilan luokka on tärkeää. Integroivan katsomusopetuksen haasteena nousi myös esiin opettajan rooli, esimerkiksi vähemmistöjen huomioon ottamisessa ja mahdollisessa oman vahvan vakaumuksen esilletuomisessa. (Åhs ym. 2017.)

Suurin haaste enenevässä määrin eri kouluja kiinnostavaa integroivaa katsomusopetusta kohtaan on se, että yksittäiset koulut toteuttavat niitä ilman hallinnollista tai laillista toimea tai tukea. Näin ollen kyseiset koulut ovat tulkinneet itsenäisesti mahdollisuuksiaan integroitavan mallin toteuttamiseen nykyisen eriyttävän mallin puitteissa. Kokeilut tarvitsevat tuekseen akateemista tutkimusta myös jatkossa. (Åhs ym. 2016.)

3.3.1 Eteläpohjalainen osittain integroitu katsomusopetus

Syksystä 2016 alkaen Etelä-pohjanmaalla siirryttiin maakuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan, joka käsittää Seinäjoen ja sen 16 ympäryskuntaa. Uuden opetussuunnitelman voimaan tullessa Eteläpohjanmaan alakouluissa siirryttiin katsomusaineiden osalta yhteisopetukseen, jossa katsomusaineita opetetaan osin yhdessä ja osin eriytettynä alakoulun puolella. Opetuksesta rakennettiin jatkumo 7.-9 luokille, eli malli on otettu käyttöön yläkoulussa vasta vuosi alakoulua myöhemmin. Jokainen oppilas saa oman uskontonsa tai elämänkatsomustiedon mukaisen opetussuunnitelman opetusta, mutta kaikille aineille yhteiset sisällöt opiskellaan yhteisesti. Muun katsomuksen kuin evankelisluterilaisen uskonnon opetusta saavien oppilaiden kohdalla tämä tarkoittaa, että eriytetyt jaksot järjestetään etäopetuksena. (Seinäjoki 2016.) Tilastojen mukaan Eteläpohjanmaalla ennen integroitua katsomusopetusta (2016) katsomusaineiden opiskelun osalta 98,6% peruskoulun oppilaista osallistui evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen (Opetushallinnon tietopalvelu 2017).

Eteläpohjalaisen mallin mukaista laajaa opetusjärjestelyä ei ole Suomessa missään muualla käytössä. (Seinäjoen kaupunki 2016.) Opetusjärjestelyä ei ole tutkittu, joten tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään tarkemmin, miten Eteläpohjalainen katsomusopetusmalli on toteutettu. Tämän lisäksi pyrin selvittämään, miten opettajat arvioivat mallia alakoulussa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Etelä-Pohjanmaalla vuonna 2016 syksyllä alakoulussa käyttöön otettua katsomusaineopetusmallia. Koska mallia ei ole tutkittu aiemmin, pyrin hahmottamaan haastatteluiden ja Eteläpohjalaisen opetussuunnitelman avulla, miten malli on toteutettu. Ensimmäisenä siis käsittelen mallin toteutusta, eli miten se on suunniteltu ja miten sitä käytännössä alakoulussa toteutetaan. Toisena selvitän, miten opettajat arvioivat noin vuoden käytössä ollutta mallia. Keskityn tutkimuksessani alakoulun katsomusopetukseen tutkimuksen rajausta ajatellen. Tämän lisäksi aineiston keräämisen aikaan malli oli käytössä vasta alakoulussa lähes yhden lukuvuoden verran. Tutkimuksesta saadut tulokset antavat tietoa ensimmäisestä maakunnan laajuudesta, Etelä-Suomen ulkopuolella olevasta osittain integroidusta katsomusopetusmallista, jonka takia tuloksia voidaan pitää hyödyllisinä katsomusopetuksen kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten osittain integroitu katsomusaineopetus on toteutettu?
2. Miten opettajat arvioivat mallia?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni kiinnostuksen kohde on ymmärtää tiettyä ilmiötä pääasiassa yksilöiden kokemusten kautta, joten tutkimuksessa hyödynnetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullista tutkimusperinnettä voidaan kuvailla moninaiseksi, ja siitä voidaan puhua monissa erilaisissa merkityksissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13). Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015, 185) mukaan laadullista tutkimusta voidaan kuvata merkitysten ja elämysmaailman tutkimisena eri menetelmiä käyttäen. Myös Varton (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan yleisesti kiinnostuneita ihmisestä ja ihmisen elämismaailmasta. Elämismaailmaa kuvataan merkityksien kokonaisuudeksi, joka muodostuu ihmistutkimuksen kohteista. Näitä ovat esimerkiksi yksilöön, yhteisöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä arvotodellisuuteen liittyvät kohteet. Elämismaailmaa voidaan siis kuvata moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, joka on riippuvainen ihmisistä, sillä merkitykset

syntyvät ihmisten kautta. (Varto 2005, 28–29.) Elämismaailma syntyy kokemuksellisella tasolla merkityksistä. (Varto 2005, 29–30). Kvalitatiiviseen tutkimusstrategian mukaan tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa. Sen sijaan määrällisessä, eli kvantitatiivisen tutkimusstrategian perusteella tutkimuksen kohde on tutkijasta riippumaton (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23–27). Myös tässä pro gradu -tutkielmassa elämismaailmaa tarkastellaan ihmisten kokemuksista lähtöisin, ja koen tutkijan ja tutkittavan olevan vuorovaikutuksessa keskenään. (Varto 2005, 29–30; Hirsjärvi & Hurme 2011, 23–27.) Tutkimusta tehdessään tutkija on osa elämismaailmaa ja tutkittavaa merkitysyhteyttä. Ollessaan osa samaa maailmaa, tutkija ja tutkittava ovat molemmat kietoutuneet samoihin, mutta myös eriäviin merkityskokonaisuuksiin joiden pohjalta maailmaa ymmärretään. Ihminen ei voi olla elämismaailman ulkopuolella, joten tutkimuskysymyksen ymmärrys vaikuttaa ratkaisevasti tutkimukseen. Käsitys maailman ymmärtämisestä vaikuttaa esimerkiksi tutkijan ennakkoletuksissa. (Varto 2005, 34–35.)

Tutkimuksen tieteenfilosofiseen taustaan liittyvät epistemologiset ja ontologiset kysymykset. Näillä kahdella viitataan toisin sanoen lähtökohtiin, miten todellisuuden ja tiedon luonteen nähdään rakentuvan. Ontologisten kysymysten avulla selvitetään, miten tutkija ymmärtää tutkittavan kohteen. Epistemologisilla kysymyksillä pyrkimyksenä on selventää, miten tieto muodostuu ihmiselle. Tieteenfilosofisella taustalla on merkitystä, sillä se vaikuttaa läpi tutkimusprosessin. Tieteenfilosofiset valinnat, tutkimusstrategia sekä teoreettinen ymmärtämisen yhteensopivuus voidaan nähdä tutkimuksen perustana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123–124.)

Tutkimuksessani tieteenfilosofiset taustaoletukseni liittyvät konstruktivismiin ja fenomenologiaan. Tutkimuksen pohjana oleva käsitys tiedosta ja sen rakentumisesta viittaa konstruktivistiseen tietokäsitykseen. Sen mukaan tieto maailmasta on kehittyvä kertomus, joka rakentuu jatkuvana ja vuorovaikutuksen kautta. Tieto siis muotoutuu aiempien tietojen ja kokemusten varaan. (Heikkinen 2015, 157.) Tässä tutkimuksessa kerätään tietoa kokemuksista haastatellen tutkittavia, ja näiden kokemusten nään muotoutuneen prosessinomaisesti ja vuorovaikutuksessa ympäröivien ihmisten kanssa. Tutkittavien esiin tuomat kokemukset ovat osa heidän omaa kokemusmaailmaansa, jota tutkijana tulkitsen.

Varton (2005) mukaan fenomenologiassa tutkimuksen kohteena on elämismaailma ja sen ilmiöt, eli toisin sanoen ihmisen suhde omaan todellisuuteensa. Fenomenologiassa pyritään erottamaan tutkijaan liittyvä tieto, ja ilmiössä tutkittava merkitys, joka on tutkijasta riippumaton. (Varto 2005, 134.) Fenomenologisen tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tarkastelun alla on erityisesti se, mitä ilmenee kokemuksina, ihmisten elämismaailmassa. Kokemusten nähdään rakentuvan merkityksistä, eli maailma jossa elämme, näyttäytyy merkityksinä. Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli

kaikki koettu merkitsee yksilöille jotakin. Maailmasuhteen ajatuksena on, että ihmisyksilöt rakentavat maailmaa ja samalla rakentuvat vastavuoroisesti maailmassa. Ihmisyksilön toimintaa voidaan ymmärtää siis kysymällä, mitkä merkitykset ovat hänen toimintansa pohjana. (Laine 2018, 29–30.) Tässä tutkimuksessa siis tutkin opettajien kokemuksia heidän elämismaailmastaan, jossa elämismaailman kokemukset koostuvat merkityksistä.

Fenomenologiassa on ajatus myös siitä, että yksilö nähdään pohjimmiltaan yhteisöllisenä. Todellisuuteen liitetyt merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ympäröivän yhteisön aikaansaamia. Merkityksiä kuvataan subjektien välisiksi tai niitä yhdistäviksi eli intersubjektiivisiksi. Samaan yhteisöön kuuluvat yksilöt kokevat yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaa, eli yhteisö tuo kaikille yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat yksilöt ovat osa jonkin yhteisön merkitysten perinnettä. Tämän vuoksi yksilöiden kokemuksen tarkastelu paljastaa myös merkityksistä jotain. Yhteisöllisten, jaettujen kokemusten lisäksi kokemukset sisältävät kuitenkin myös yksilöllisiä elementtejä. Fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä, sillä ainoastaan yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa. Tutkittavissa yksilöissä kiinnosta vain samankaltaisuus muiden yksilöiden kanssa, sillä jokainen yksilö on erilainen. Tutkimuksessa pyritäänkin ennemminkin ymmärtämään jonkin tietyn ihmisten joukon tai yksilön merkityksiä, kuin löytämään universaaleja yleistyksiä. (Laine 2018, 31–32.)

Fenomenologiaa voi kuvailla tieteenfilosofiseksi lähtökohdakseni tutkielmassani, mutta tutkimuksessani on tutkimusstrategioiltaan fenomenologian lisäksi myös vahvoja piirteitä tapaustutkimuksesta. Kiinnostukseni kohde on se, mistä katsomusopetusmallissa on kyse ja miten se on toteutettu opettajien kokemusten perusteella, sekä miten opettajat arvioivat mallia.

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista, jossa tutkittavaksi valitaan yksittäinen tapaus tai tapahtumasarja. Tutkimus voi keskittyä esimerkiksi yhteen henkilöön, ryhmään tai tapahtumaan. Tutkittavasta aiheesta pyritään luomaan yksityiskohtainen kuvaus ja tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen ilmiöstä, ilman pyrkimystä yleistettävään tietoon. (Saldaña 2011, 8.) Tapaustutkimuksessa tutkittava kohde on muuttuva kokonaisuus, joka on osa laajempaa kokonaisuutta (Flyvbjerg 2011, 301). Tapaustutkimukselle voi olla vaikeaa löytää vain yhtä yksiselitteistä ja kattavaa määritelmää, sillä tutkimusta voidaan toteuttaa monella tavalla ja käsite saatetaan ymmärtää monella eri tavalla. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181). Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää menetelmien suhteen niin kvalitatiivisia kuin kvantitatiivisiakin menetelmiä, tai näitä yhdistelemällä (Flyvbjerg 2011, 301).

Tyypillisesti tapaustutkimuksessa aineiston koko on pieni, mutta koko ei kuitenkaan määrittele tutkimuksen laatua (Saldaña 2011, 8). Tässä tutkimuksessa haastattelen yhdeksää opettajaa. Tapaustutkimuksen tutkittavaksi valikoitumiseen voi olla syynä esimerkiksi tapauksen saatavuuden

helppous, tutkijan yhteydet tiettyihin organisaatioihin tai kerätty teoria (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 183). Tässä tutkimuksessa Eteläpohjalaisissa kunnissa suoritettut haastattelut sopivat maantieteellisesti hyvin omaan asuinsijaintiini nähden, joten haastatteluja oli taloudellisesti helpompi toteuttaa. Tutkimuksen kohde itsessään määriytyi erityisesti tapauksen luonteen takia, sillä on tärkeää saada tutkimustietoa katsomusopetuksesta myös pääkaupunkiseudun ja suurten kaupunkien ulkopuolelta.

4.3 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruuprosessi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun suhteen päädytään yleensä tutkittavan oman äänen ja näkökulman esiintuoviin metodeihin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laineen (2018) mukaan haastattelua voidaan pitää laajalaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksia fenomenologisessa tutkimuksessa (Laine 2018, 39). Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto on kerätty opettajilta puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Halusin haastatella nimenomaan opettajia, sillä he ovat käytännössä kokeneet katsomusopetusmallin suunnittelun, ja opettaneen mallin mukaisesti käytännössä. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen kautta, ja pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Samat aihepiirit käydään jokaisen tutkittavan kanssa läpi, vaikka kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Koin teemahaastattelun tarkoituksenmukaisimmaksi aineistonkeruutavaksi, sillä halusin perehtyä osittain integroitua katsomusopetusmalliin liittyviin kokemuksiin sekä niille annettuihin merkityksiin. Teemahaastattelussa kielellinen vuorovaikutus ja vapaamuotoiset, tiettyjen teemojen ympärille kietoutuvat keskustelutilanteet voivat antaa syvemmän kuvan tutkittavan kokemuksista kuin pelkkä kirjallinen vastauslomake. Haastattelutilanteessa tutkijalta vaaditaan herkkyyttä, sillä tilanne on dialoginen ja reflektiivinen. Haastatteluprosessissa tutkittavilla on mahdollisuus tuoda esille omia kokemuksiaan aktiivisena osapuolena keskustelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.)

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksän eteläpohjalaisen opettajan haastattelusta, joista seitsemän on luokanopettajia ja kaksi aineenopettajia. Käytin myös tukena Eteläpohjalaista opetussuunnitelmaa selventääkseni paremmin mistä katsomusopetusmallissa on kyse. Tutkimushaastattelut kerättiin keväällä 2017, joten osittain integroitua opetusta oli ehditty järjestää lähes yhden lukuvuoden verran haastattelujen keräämisen aikaan. Ennen haastatteluita otin yhteyttä Seinäjoen perusopetusjohtajaan ja selvitin, onko opettajia mahdollisuus haastatella aiheeseen liittyen. Tutkimusluvan selvittyä otin yhteyttä sähköpostilla eri opettajiin, ja sovin

haastatteluajankohdat sähköpostilla tai puhelimitse. Koska pyrkimyksenä oli selvittää suunnittelun taustaa, suurin osa eli seitsemän haastatelluista kuului uskontoaineiden OPS-työryhmään, jossa vastattiin mallin suunnittelusta. OPS-työryhmään kuuluneet haastateltavat opettivat pääosin evankelisluterilaista uskontoa.

Työryhmään kuuluneilta opettajilta sain tietoa mallin toteuttamisen suunnittelusta sekä arviointia käytännöstä. Koin tärkeäksi kuulla myös opettajien kokemuksia ja arviointia mallista OPS-työryhmän ulkopuolelta, joten haastattelin kahta luokanopettajaa työryhmäläisten lisäksi. Tutkimukseen oli osin haastavaa löytää tarpeeksi haastateltavia opettajille kiireisen ajankohdan takia, mutta koen yhdeksän opettajan haastattelut tähän tutkielmaan riittäväksi määräksi. Haastattelut suoritettiin kouluilla, jossa opettajat työskentelivät. Haastateltavia opettajia oli kahdelta eri paikkakunnalta, ja haastateltavat edustivat evankelisluterilaista uskontoa tai vapaita suuntia. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40-60 minuutin välillä, ja haastattelut nauhoitettiin. Haastatteluissa käytin luomaani haastattelurunkoa (liite 1). Litteroin koko haastatteluaineiston äänitetyistä haastatteluista pian aineiston keräämisen jälkeen, ja tekstiä kertyi 72 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoimiseen voidaan laadullisessa tutkimuksessa käyttää useita menetelmiä, joista perusanalyysimenetelmänä pidetään sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voidaan pitää metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä ja se voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Useimmat eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 103.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa pyritään etsimään tekstin merkityksiä ja pyrkimyksenä on saada mahdollisimman selkeän tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysia pidetään objektiivisena menetelmänä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 117).

Aineiston analyysin lähtökohtia määrittelee tutkijan suhde teoriaan, jonka takia tutkimus voidaan nähdä olevan aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä tutkimusta (Eskola 2007, 162). Analyysimuotojen erot liittyvät siihen, miten paljon teorialla on merkitystä aineiston hankinnassa, analyysin toteuttamisessa sekä lopputuloksen suhteen. Aineistolähtöisessä analysointitavassa nimensä mukaisesti aineisto analysoidaan aineiston perusteella, eli analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä. Teorian merkitys liittyy ainoastaan lausuttuihin metodologisiin sitoumuksiin. Teoriasidonnaisessa analyysitavassa sen sijaan analyysissa on kytkentöjä teoriaan, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Teoriaan tukeutuvaa analyysitapaa kutsutaan teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Tällöin analyysi sitoutuu tiettyyn malliin tai teoriaan, eli tutkimuksen ilmiö määritellään jonkin tunnetun perusteella (Tuomi & Sarajarvi 2018, 108–110).

Analysoin aineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on sopivin tutkielman luonne huomioon ottaen, sillä käsittelemääni ilmiötä ei juurikaan ole tutkittu. En pohjaa analyysiani siis aiempaan teoriaan, vaan pyrin itse nostamaan aineistosta tutkimuskysymyksiä parhaiten kuvaavia käsitteitä. Kun on kyse aineistolähtöisestä analyysistä, oletetaan, ettei aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ole tekemistä aineiston analyysin kanssa. Puhtaasti aineistolähtöistä tutkimusta tosin on mahdotonta toteuttaa, sillä mitkään havainnot eivät ole täysin objektiivisia. Tutkija asettaa itse käytetyt käsitteensä sekä menetelmänsä, ja niiden vaikutus on välttämätön tuloksiin. Ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty, mikä pyritään ratkaisemaan aineistolähtöisissä tutkimuksissa tutkijan tutkittavaan ilmiöön liittyvien ennakkokäsitysten kirjoittamisella auki, eli ontologisella erittelyllä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109).

Tutkimukseen lähdetessä suhtauduin avoimesti ja mielenkiinnolla tutkimaani ilmiöön eli katsomusopetusmalliin, eli en kokenut olevani sitä kohtaan puolesta tai vastaan. Oletin, että alueen uskonnollinen tausta huomioon ottaen katsomusopetusmalli on vähintäänkin herättänyt paljon huomiota ja keskustelua alueella. Olettamuksenani oli, että katsomusopetusmalliin liitetään mahdollisesti niin vahvuuksia kuin kehittämisen kohteita. Omiin ennakko-oletuksiini ovat vaikuttaneet omat kokemukseni peruskoulun uskonnonopetuksesta itse oppilaana olemisen sekä tulevan luokanopettajan näkökulmasta katsoen. Yliopisto-opintoni ovat myös johdattaneet käsittelemään katsomusopetukseen liittyviä aihealueita, niin kasvatustieteiden opinnoissa kuin suorittamissani uskontotieteen sivuaineen perusopinnoissa. Nämä, sekä mielenkiintoni uskontoon ja katsomuksiin liittyviin aiheisiin ovat merkittävästi vaikuttaneet käsityksieni kokonaisuuksien muodostumisessa. Olen ottanut erityisesti nämä tekijät huomioon, sekä reflektoinut omia ajatuksiani ja toimintaani läpi tutkimuksen. Erityisesti analyysivaiheessa pyrin olemaan tietoinen omista käsityksistäni sekä ottamaan huomioon ennakko-oletuksiani.

Pro gradu -tutkielmani lähestymistavassa on piirteitä fenomenologisesta tutkimuksesta ja case-tutkimuksesta. Aineiston analyysissa etenin Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisten sisällönanalyysille annettujen ohjeistusten mukaisesti, jotka ovat alun perin Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaus aineiston analysoinnista. Aineistolähtöisen analysoinnin vaiheet voidaan jaotella kolmeen vaiheeseen, jotka ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa aineistosta karsitaan epäolennainen informaatio pois, tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa. Aineistosta pyritään tällöin etsimään tutkimustehtävää vastaavia alkuperäisilmauksia ja niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta löydetty ilmaisut käydään läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia

käsitteitä. Tämän jälkeen samaa asiaa kuvaavat käsitteet ryhmitellään alaluokiksi. Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jonka tarkoituksena on luoda teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä luokituksia yhdistellään niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. Analyysissa saadaan käsitteiden yhdistelyn tuloksena vastaus tutkimustehtäviin. Tuloksissa kuvataan aineistoon pohjautuva malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai teemat jotka kuvaavat aineistoa sekä luokittelujen pohjalta muodostuneet käsitteet. Koko analyysiprosessin ajan tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien omaa näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127).

Tutkimuksessani haastatteluaineistojen keräämisen jälkeen litteroin haastatteluaineiston yleisiä litterointiohjeita mukaillen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen analysoinnissa seurasin edellä mainittuja aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Useiden litterointien lukukertojen jälkeen tiivistin aineistoa ja listasin pelkistettyjä ilmauksia opettajien puheenvuoroista, eli redusoin aineistoa. Tässä tutkielmassa analyysiprosessin luokittelu varsinaisesti kohdistui vain toiseen tutkimuskysymykseen, sillä ensimmäisen, eli toteutuksen kohdalla käytän apunani myös Eteläpohjalaisesta opetussuunnitelmasta selvittämäni tietoa. Ensimmäinen tulosluku on siis pääosin kuvailevaa tekstiä OPS-työryhmäläisten haastatteluaineiston pohjalta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla valitsin analyysiyksiköksi opettajien ilmauksia tai lauseita, ja yksiköitä kertyi runsas määrä. Ryhmittelin tämän jälkeen samoja asioita kuvaavia käsitteitä alaluokiksi. Abstrahointivaiheeseen käytin pitkän ajanjakson, sillä palasin muutaman kerran takaisin abstrahointivaiheesta takaisin alaluokkien ryhmittelyyn. Jaottelin mallin arvioimiseen liittyvät alaluokat aluksi oppilaaseen ja opettajiin liittyviin vahvuuksiin ja heikkouksiin, mutta jaottelu ei ottanut muita ulkopuolelle jääviä, esimerkiksi yhteiskuntaan liitettyjä asioita huomioon. Yhdistelin luokituksia uudelleen useita kertoja, jonka lopputuloksena muodostui lopulliset luokat. Abstrahoinnin tuloksena nostin katsomusopetusmallin arvioimisen suhteen lopullisiksi luokiksi oppilaan hyvinvoinnin, katsomuksellisen kompetenssin kehittymisen, kehittymisen opettajana, käytännöllisyyden ja yhteiskunnallisen merkityksen, jotka ovat osa vahvuuksien pääluokkaa. Toiseen pääluokkaan, eli katsomusopetusmallin haasteisiin, nostin työmäärän lisääntymisen, opettajan roolin sekä opetuksen laadun. Lopulliset pääluokat ja niiden alaluokat ovat tutkittavaa aineistoa kuvaavia teemoja, mitkä esittelen tutkimustuloksissa tarkemmin.

5 TULOKSET

Tässä tutkielmassa pyrittiin selvittämään, miten osittain integroitu katsomusopetus on toteutettu Eteläpohjanmaalla, ja miten opettajat arvioivat mallia. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Ensimmäisenä erittelen katsomusopetusmallin toteutusta eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Toisena esittelen haastatteluista esiin nostetut teemat mallin arvioimiseen liittyen. Analyysin perusteella mallin arvioinnin pääluokiksi muodostuivat katsomusopetusmallin vahvuudet ja haasteet, jotka esitellään omissa luvuissaan. Mallin vahvuuksien ja haasteiden alaluokat esitellään omissa alaluvuissaan. Tuloksissa painottuu alakoulun näkökulma, sillä tutkimushaastatteluja kerätessä malli oli ollut käytössä vain alakoulussa.

5.1 *Osittain integroidun katsomusopetuksen toteutus*

Ensimmäiseksi pyrittiin selvittämään OPS-työryhmään osallistuneiden opettajien haastattelujen perusteella, miten eteläpohjalainen osittain integroitu katsomusopetusmalli on toteutettu. Toteuttamisella tarkoitetaan mallin ideointia, suunnittelua ja lopputulosta. Tulosluku on pääosin kuvailevaa tekstiä haastattelujen pohjalta sekä lisäten taustateoriaa Eteläpohjalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta.

Mallin ideointi ja suunnittelu

Syksystä 2016 alkaen Etelä-pohjanmaalla siirryttiin maakuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan, jossa katsomusaineita opetetaan osin yhdessä ja osin eriytettynä alakoulussa. Maakuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan, ja samalla katsomusopetusjärjestelyyn on sitoutunut 17 kuntaa Etelä-Pohjanmaalla. Malli otettiin aluksi käyttöön ainoastaan alakoulussa, joten osittain integroitua katsomusopetusta oli ehditty järjestää alakouluissa lähes yhden lukuvuoden verran haastatteluiden keräämisen aikaan. Katsomusopetusmallin suunnitteluun osallistui maakunnallinen katsomusaineiden OPS-työryhmä, joka koostui maakunnan alueen luokan- ja aineenopettajista, jotka olivat aiheesta, eli katsomusaineista kiinnostuneita.

OPS-työryhmässä toimineiden haastateltujen mukaan idea osittain yhdessä ja osittain erikseen opetettavasta katsomusopetuksesta syntyi OPS-työryhmäläisten kokemuksien ja uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelun tuloksena. Opettajat kokivat erityisesti oppilaiden lähettämisen eri tilaan opiskelemaan useimmiten samankaltaisia sisältöjä oppilaiden kannalta ikäväksi, sekä myös resurssien kannalta tehottomaksi ratkaisuksi. Katsomusopetukseen liittyvää luokan erottelua ei koettu myöskään välttämättä kaikilta osin ”nykymaailmaa vastaavaksi” tai katsomusten välistä dialogia lisääväksi ratkaisuksi. Myös uuden valtakunnallisen (2014) POPS:in eri katsomusaineiden opetussuunnitelmien tehtävät ja sisältöalueet olivat muuttuneet monessa suhteessa yhteneväisiksi. Näitä ovat esimerkiksi hyvän elämän etsiminen, monipuolisen katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttaminen sekä oman ja toisen uskonnon ja erilaisten näkemysten kunnioittaminen. (Eteläpohjalainen POPS 2014, 522.) Yhtenevät sisältöalueet katsomusopetusaineiden suhteen herättivät OPS-työryhmässä ajatuksia sisältöjen tuomisesta ”päällekkäin”, joka tarkoittaisi eri katsomusopetustuntien yhdistelyä ja tällä tavoin mahdollisuutta lisätä yhdessäoloa myös katsomusopetustunneille. Myös Kulosaaren koulun opetussuunnitelman suunnittelussa toimittiin vastaavasti, eli yhteisiä teema-alueita opetussuunnitelmista etsien (Käpylehto 2015, 131). Haastateltujen mukaan nykymaailmassa uskontojen välistä vuoropuhelua tarvitaan entistä enemmän, joten uuden mallin myötä koko ryhmän yhdessäolon avulla voidaan luoda tilanteita katsomusten väliselle dialogille. Tämän lisäksi opettajien haastattelujen perusteella uskonnon oppiaineen asema yhteiskunnassa koettiin heikentyneen. Luomalla uudenlainen, nykymaailmaan sopivampi malli katsomusopetuksen tulevaisuus ”otettaisiin omiin käsiin”, ja turvattaisiin uskonnonopetuksen asema ainakin tällä tavalla Eteläpohjalaisissa kouluissa.

Osa haastatelluista kertoi olleensa aluksi integrointi-ideaan vastaan, ja osa työryhmään liittyneistä opettajista osallistui OPS-työryhmään alun perin omien sanojensa mukaan ”puolustamaan” uskonnonopetusta. Työryhmää kuvailtiin muutaman opettajan puolesta ”uskontovetoiseksi”, mikä viittaa aiheesta kiinnostuneista koostuneen OPS-työryhmän jäsenistön katsomustaustaan. Suurin osa haastateltavista ei ollut kokonaan yhteisen katsomusaineen kannalla, vaan painotti, että opetusjärjestelyissä korostettiin edelleen myös oman uskonnon opetuksen tärkeyttä. Suurin osa haastatelluista koki erittäin tärkeäksi asiaksi myös oman uskonnon tai katsomuksen opetuksen säilyttämisen. Lain mukaan oppilaan opetussuunnitelman mukainen opetus tulee taata (ks. s.24).

Malli sai osakseen suunnitteluvaiheessa opettajien mukaan paljon kritiikkiä ja vastustusta, ja keskustelua ja kirjoittelua käytiin muun muassa paikallisessa lehdessä. Osakseen kritiikin aiheena oli uskomus siirtymisestä täysin yhteiseen katsomusaineeseen, toisin sanoen uskontoaineiden

sulauttamisesta tai oman uskonnonopetuksen kadottamisesta. Kritiikki nousi haastateltujen mukaan tietämättömyydestä uskonnonopetuksen toteuttamista kohtaan. Kärjistetyimmän ajatuksena saattoi olla ”ettei jeesusta saa enää mainita tunneilla”. Kritiikkiä herätti haastateltavien mukaan erityisesti puuttuva materiaali sekä opettajien pätevyys opettaa monia uskontoja. Osa kritiikistä kohdistui myös pelkoon oman uskonnon opetuksen kärsimisestä, sisältöjen supistumisesta ja eri katsomusryhmiin kuuluvien oikeuksien heikentymisestä. Vastaavanlaista kritiikkiä on esitetty osittain myös muille katsomusopetusmallikokeiluille Suomessa (Luukkainen 2013, 2014; Hattunen 2017; Vihavainen & Valtavaara 2017). Usea haastateltava arveli alueen voimakkaan uskonnollisen taustan vaikuttaneen vahvoihinkin reaktioihin, mitä seuraava sitaatti kuvaa.

siitähän onki justii ollu että ku oli järkyttyneitä kuinka täällä Raamattu vyöhykkeellä tämmöstä lähetään että pilataan kaikki. -H.

Mallin rakentamista varten OPS-työryhmässä selvitettiin erinäisiä lakipykälä osittain integroitua katsomusopetusta varten ja vierailtiin osittain integroitua katsomusopetusta toteuttavassa Kulosaaren yläkoulussa. Opettajille järjestettiin infotilaisuuksia malliin liittyen, ja mallista käytiin myös keskusteluja Opetushallituksen edustajan kanssa. Haastavaksi koettiin eri katsomusten opetussuunnitelmien laatiminen. Haastateltujen mukaan malli sai tukea Seinäjoen perusopetusjohtajalta, mikä osaltaan vaikutti mallin läpiviemiseen. Positiivinen suhtautuminen vaikutti osaltaan myös siihen, että katsomusopetusta varten palkattiin opettajien orientoimisesta, koulutustilaisuuksien järjestämisestä sekä materiaalin tuottamisesta vastaava koordinaattori. Eteläpohjanmaan kunnista ainoastaan Seinäjoki osti koordinaattorin työpanoksen käyttöönsä.

Kokonaisuudessaan haastateltavat OPS-työryhmään kuuluneet opettajat kokivat työprosessin olleen pitkä, ja kokivat mallin lopputuloksen positiivisesti. Vaikka malli sai paljon kritiikkiä osakseen, osa opettajista koki kritiikin myös auttaneen OPS-työryhmäläisiä kehittämään ja luomaan mallin, joka pyrkii mahdollisimman hyvin ottamaan huomioon ilmenneet huolenaiheet. Kritiikin lisäksi opettajien kokemusten mukaan osa palautteesta oli varsin positiivista ja kannustavaa.

Toteutus

Tässä tulosluvussa tiivistän katsomusopetusmallin toteutuksen erityisesti pohjaten tietoni Eteläpohjalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sekä haastatteluista selvittämäni. Pureudun erityisesti siis alakoulussa järjestettävään opetukseen tiivistäen. Eteläpohjalaista mallia on esitelty myös lyhyesti luvussa 3.3.1.

Opetusjärjestelyt: Katsomusaineiden opetus toteutetaan maakunnallisena toteutuksena yhdessä soveltuvien osin. Jokainen oppilas saa oman uskontonsa (oltava valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet) tai elämäkatsomustiedon opetusta, mutta kaikille aineille yhteiset sisällöt opiskellaan yhdessä. Harvinaisempia katsomusaineita opetetaan etäopetuksena. (Eteläpohjalainen POPS 2014, 525.) Seinäjoki koordinoi Etelä-Pohjanmaan kuntien harvinaisempien katsomusaineiden opetusta. Turku järjestää koko Etelä-Pohjanmaalle alakouluille islamin ja ortodoksisen uskonnon etäopetuksen. Elämäkatsomustiedon etäopetus toteutetaan Seinäjoella toimivan opettajan toimesta. Myös juutalaisen uskonnon etäopetusta järjestetään (tilanne 2017). Etäopetustunnit ovat kaikissa kunnissa tietyinä aikana (päivä ja kellonaika), eriytettyjen katsomusopetusjaksojen aikana. Vuonna 2017 keväällä etäopetuksessa oli mukana 11 kuntaa. Integroitua sisältöä opettaa siis luokanopettaja katsomustaustastaan riippumatta, eli käytännössä enemmistökatsojasta (evangelisluterilaista uskontoa) opettava opettaja. Etäopettajien ja luokanopettajien yhteistyöstä ei ilmaistu muuten kuin arviointien suhteen.

Opetuksessa käytössä on joustavasti tarpeen mukaan erilaisia ryhmittelyjä. Vuosiluokalla 1 opettaja vastaa opetusjärjestelyistä erikseen opetettavien sisältökokonaisuuksien kohdalla. Eriyttäminen voi tapahtua yhteistyössä esimerkiksi muun opettajan luokan kanssa. Oppilaan ikävaihe huomioon ottaen omalla koululla järjestetty lähiopetus on tarkoituksenmukaisin opetusmuoto. Yhdysluokkaopetuksessa jaksotus järjestetään toiminnan suhteen tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. (Eteläpohjalainen POPS 2014, 145.)

Arviointi: Oppilas arvioidaan hänen opiskelemaisensa katsomusaineen, joko uskonnon tai elämäkatsomustiedon, tavoitteiden perusteella. Esimerkiksi evangelisluterilaisen uskonnon valitseminen tarkoittaa sitä, että oppiminen arvioidaan evangelisluterilaisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Katsomusaineiden väli- ja lukuvuosiarviointia sekä lähi- ja etäopetuksen osuuksia selvennetään muiden kuin evangelisluterilaisen uskonnon osalta taulukossa 1. (Eteläpohjalainen POPS 2014, 56.)

Katsomusaineiden väli- ja lukuvuosiarviointi eri luokka-asteilla (muu kuin ev.lut):

Vuosiluokka	Lähi- ja etäopetuksen osuudet (muu kuin ev.lut.)	Arviointi
1	Lähiopetusta	Oman koulun opettaja arvioi sanallisesti.
2	Puolet etäopetusta, puolet lähiopetusta	Oman koulun opettaja ja oman katsomusaineen opettaja laativat omista osuuksistaan sanallisen arvion, jotka yhdistetään lopulliseksi arvioksi. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja.
3	Lähiopetusta	Oman koulun opettaja arvioi.
4	Etäopetusta	Oman katsomusaineen opettaja arvioi sanallisesti. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja.
5	Noin neljäsosa etäopetusta, kolme neljäsosaa lähiopetusta	Oman koulun opettaja ja oman katsomusaineen opettaja laativat omista osuuksistaan numeerisen arvion, jotka yhdistetään lopulliseksi arvosanaksi. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja.
6	Noin neljäsosa etäopetusta, kolme neljäsosaa lähiopetusta	Oman koulun opettaja ja oman katsomusaineen opettaja laativat omista osuuksistaan numeerisen arvion, jotka yhdistetään lopulliseksi arvosanaksi. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja.
7	Lähiopetusta	Oman koulun opettaja arvioi numeerisesti.
8	Etäopetusta	Oman katsomusaineen opettaja arvioi numeerisesti ja sanallisesti. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja. Sanallinen arviointi laitetaan todistuksen liitteeksi.
9	Noin neljäsosa etäopetusta, kolme neljäsosaa lähiopetusta	Oman katsomusaineen opettajan osuus on yksi neljäsosa 9.luokan opetustunneista ja se ajoittuu 9. luokalle opintojen päättövaiheeseen. Oman koulun opettaja ehdottaa oman osuutensa päätteeksi päättöarvosanaa oman katsomusaineen opettajalle. Ehdotuksessa otetaan huomioon 8. luokan numeerinen ja sanallinen arviointi. Oman katsomusaineen opettaja tekee lopullisen päättöarviointin. Mahdollisissa kahden numeron muutoksissa oman katsomusaineen opettaja ja oman koulun opettaja päättävät arvosanan yhdessä. Arvioinnin kirjaa oman koulun opettaja.

TAULUKKO 1. Katsomusaineiden väli- ja lukuvuosiarviointi eri luokka-asteilla sekä lähi- ja etäopetuksen osuudet (muu kuin ev.lut uskonto) Eteläpohjalaisessa mallissa (Eteläpohjalainen POPS 2014, 56).

Yhteiset sisällöt: Opetuksen pääpainot ovat vuosiluokilla 1–2 yhteisöllisyydessä, 3–4 oppilaan oman taustayhteisön katsomukseen tutustumisessa oman identiteetin rakentamiseksi. 4. vuosiluokka opiskellaan kokonaan erikseen oman katsomuksen mukaisesti. Vuosiluokilla 5–6 pääpaino on katsomusten ja mielipiteiden dialogissa. (Seinäjäki 2016.) Eteläpohjalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014) opetuksen toteutuksessa on huolehdittava kunkin integroidun aineen sisältöjen ja tavoitteiden toteutumisesta (Eteläpohjalainen POPS 2014, 79). Katsomusaineita opettavan opettajan tehtävä on määritellä erityisen painoalueet. Huoltajan ja oppilaan tulisi olla tietoinen näistä painoalueista, ja olla selvillä miten suurta osaa oppiaineen opettajan määrittelemät painoalueet edustavat ja miten ne suhteutuvat hyvän osaamisen kuvauksiin tai päättöarviointia koskeviin kriteereihin. (Eteläpohjalainen POPS 2014, 160.) Taulukko 2 kuvaa yhteisesti opiskeltavia sisältöjä luokka-asteittain, sekä luokka-asteen katsomusopetuksen ”pääteeman”.

Luokka-aste & teema	Yhteisesti opiskeltavat sisällöt
1.luokka: Opin elämään yhdessä toisten kanssa	Yhteiselämän perusteita: tutustuminen ja ystävyys, erilaisuus ja suvaitsevaisuus Erilaisia elämäntapoja: oppilaiden perhe, tavat ja perinteet Minä ja luonto
2.luokka: Opin elämään yhdessä toisten kanssa	Yhteiselämän perusteita: yhdessä kasvaminen ja tunteet, teot ja niiden seuraukset, lapsen oikeudet Oppilaiden lähiympäristön uskonnot ja katsomukset, myös uskonnottomuus
3.luokka: Opin elämään yhdessä toisten kanssa	Kasvaminen hyvään elämään Yhteiselämän perusteita Erilaisia elämäntapoja Erilaisia elämän- ja maailmankatsomuksia
4.luokka: Minä ja katsomukseni	- (opiskellaan eriytetysti)
5.luokka: Katsomusten dialogi	Yhteinen maailmamme Perinteitä, juhlia, tapoja ja symboliikkaa meillä ja maailmalla Valintamme ja vastuumme
6. luokka: Katsomusten dialogi	Etiikan kulmakivet ja elämäntaidot Uskontojen maailma: juutalaisuus, kristinusko, islam, uskonnottomuus

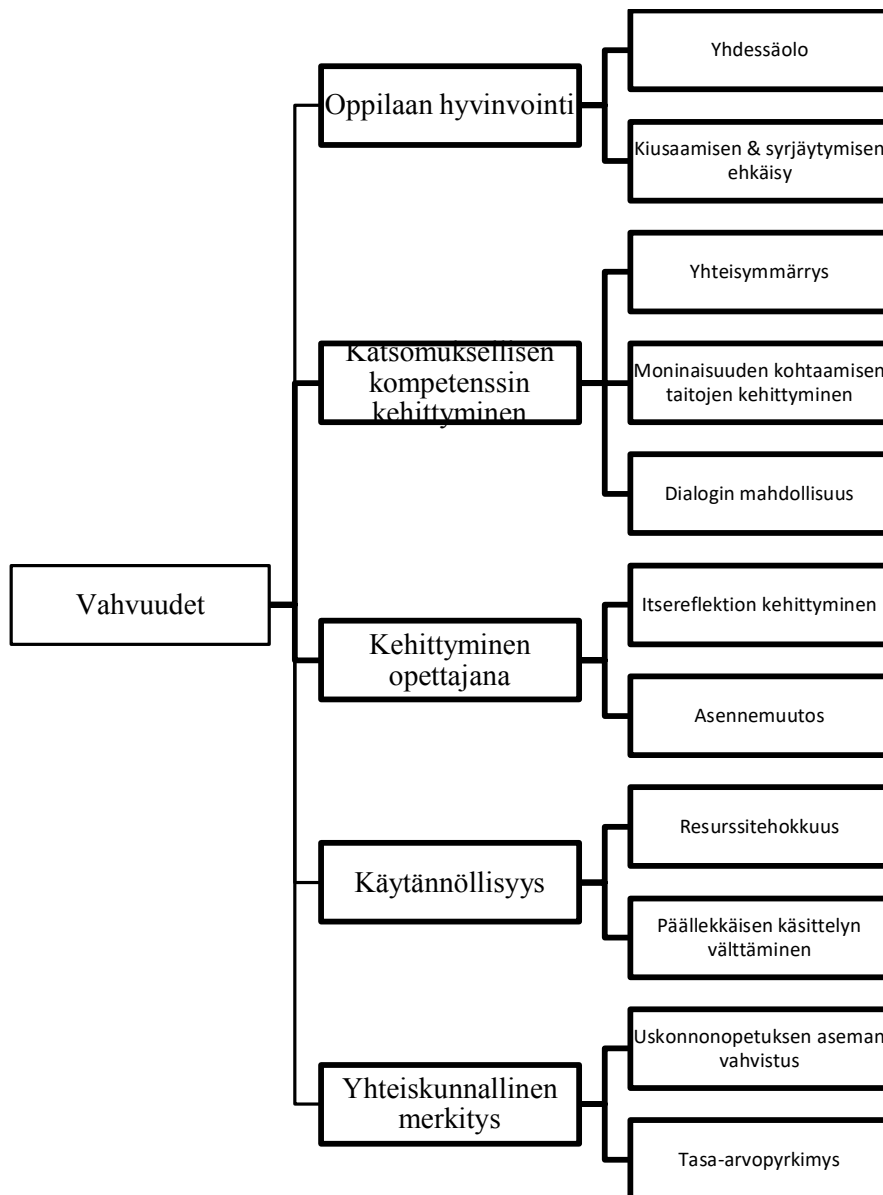
TAULUKKO 2. Eteläpohjalaisen katsomusopetuksen yhteisesti opiskeltavat sisältöalueet (Eteläpohjalainen POPS 2014).

Opettajien orientointi: Seinäjoelle on palkattu erikseen opettajia orientoimaan ja katsomusaineopetusta koordinoimaan, sekä tuottamaan materiaalia opetukseen katsomusopetuskoordinaattori. Koordinaattori on kiertänyt Seinäjoella lähes joka koululla orientoimassa opettajia. Katsomusopetukseen liittyen on järjestetty myös koulutuksia. Muut kunnat eivät ostaneet koordinaattoria käyttöönsä, joten he orientoivat opettajansa itse.

Opetusmateriaali: Ei yhteisiä oppikirjoja, opettaja hankkii käytännössä materiaalin. Seinäjoella palkattu koordinaattori tuottaa materiaalia, muihin kuntiin ei ostettu koordinaattorin työpanosta, joten muissa kunnissa ei näitä materiaaleja käytössä.

5.2 Mallin vahvuudet

Toisena tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajat arvioivat katsomusopetusmallia. Pääosin opettajat kokivat osittain integroidun katsomusopetusmallin positiivisena asiana. Myös aiemmassa integroidusta katsomusopetuksesta tehdyssä tutkimuksessa opettajat ja rehtorit olivat myönteisiä integroitua katsomusopetusta kohtaan (Åhs ym. 2017, 5). Analyysin perusteella mallin arvioinnin toiselle pääluokalle eli vahvuudet -pääluokalle muodostui viisi yläluokkaa, joita ovat oppilaan hyvinvointi, katsomuksellisen kompetenssin kehittyminen, kehittyminen opettajana, käytännöllisyys, sekä yhteiskunnallinen merkitys (kuvio 1). Tarkastelen seuraavaksi koettuja vahvuuksia eri alaluvuissa.



KUVIO 1. Katsomusopetusmallin vahvuudet

5.2.1 Oppilaan hyvinvointi

Katsomusaineiden opetuksessa keskeisenä tekijänä ovat oppilas, hänen elämänkysymyksensä ja monipuolinen henkinen kasvunsa (Kallioniemi 2007b, 42). Haastateltujen mukaan katsomusopetusmallin lähtökohtana nähtiin olevan etenkin oppilas ja oppilaslähtöiset perustelut. Yhdeksi tärkeimmistä mallin vahvuuksista koettiin oppilaan hyvinvointi, jonka alaluokiksi muodostuivat *yhdessäolo* sekä *kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisy*. Oppilaiden hyvinvointi -yläluokalla viitataan oppilaiden monipuolisen hyvinvoinnin mahdollistumista kouluympäristössä.

Perusopetuksen arvoperustaan kuuluu oppilaan kannustaminen ja tukeminen niin, että oppilas voi kokea, että hänen hyvinvoinnistaan välitetään (POPS 2014, 12).

se että oppilas voi olla oman yhteisönsä oman luokkansa kanssa niin paljon kuin pystyy niin se niinkun on se ajatus -H2

Yhdessäolon merkitys korostui erityisen vahvasti haastateltujen arvioidessa katsomusopetusmallia. Vanhan mallin mukainen opetus eli käytännössä oppilaiden erottaminen omasta luokastaan eri tunneille, oltiin koettu oppilaiden kannalta ikäväksi asiaksi, ja jopa osan haastateltavien mukaan rangaistuksen tapaiseksi toiminnaksi, mitä seuraava sitaatti kuvaa.

ku se on vähä niinku rangaistus laittaa se yks oppilas pois sieltä että eikö olisi niinkun mahdollista jotain yhteistä kun sitä oppiainesta on niin paljon. -H5

Uuden mallin myötä opetusta järjestetään enemmän yhteisesti samassa ryhmässä, minkä opettajat kokivat oppilaiden kannalta erityisen hyvänä asiana ja oppilaiden hyvinvointia lisäävänä tekijänä, sekä uuden mallin selkeänä vahvuutena. Aiemmin ikäviksi koettuja 1.-2.-luokkalaisten pienryhmäisten uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetukseen kuuluvien oppilaiden etäopetusjaksoja oltiin pystytty uuden mallin myötä vähentämään. Opettajat kokivat oppilaan kannalta tärkeäksi sen, että kaikki oman luokan jäsenet voivat olla samassa tilassa keskustelemassa yhdessä. Haastateltavat luokanopettajat kokivat oppilaiden yhdessäolon tärkeäksi erityisesti alakoulussa, jossa oman luokan ja yhteisön merkitys koettiin vahvaksi. Yhdessäolon lisääntyttä katsomusten välinen vuorovaikutus mahdollistuu haastateltujen mukaan paremmin. Myös POPS:in (2014) mukaan oppiminen yhdessä yli uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle yhteisöllisyydelle ja vuorovaikutukselle (POPS 2014, 14). Yhdessäolon nähtiin myös mahdollistavan yhteistä eettistä keskustelua luokan kesken erityisesti vanhemmilla oppilailla, mikä nähtiin oppilaiden kannalta hyvänä asiana.

isompien kanssa tällöinen keskustelu jää paljon vähemmälle niin justii näissä sisällöissä pystytään tosi paljon käymään näitä -H3

Kuten seuraavat esimerkit tuovat hyvin esiin, haastateltujen mukaan yhdessäolon lisääntyminen on vaikuttanut myös elämänskatsomustiedon opetukseen ilmoittautuneiden oppilaiden määrän kasvuun.

tää uus malli on aiheuttanu jo nyt sen muutoksen että elämänskatsomustietoon on ilmoittautuneiden ekaluokkalaisten määrä on kasvanu, mä luulen että se syy on siinä että aiemmin moni on valinnu uskonnon sen takia että ei joudu eroon siitä omasta luokasta. -H1

no sellanen on tullu että oppilaitahan on nyt enemmän että heidän ei tarvitse kokonaan eristäytyä, ennen se oli isompi kynnys ottaa se et:n oppiaine valinta se mutta nyt niitä on just enemmän että ollaan saatettu soittaa ja varmistaa rehtorilta että onko näin että saa olla yhdessä, että mielummin nyt valitsee sen -H5

Perusopetuksen yksi tehtävistä on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä (POPS 2014, 16). Osa opettajista koki uuden mallin mahdollisesti *ehkäisevän oppilaiden kiusaamista sekä syrjäytymistä* muusta ryhmästä, mitä seuraavat sitaattit kuvaavat. Oppilaita ei uudessa mallissa erotella vanhaan malliin verrattuna yhtä paljon katsomuksellisen taustansa mukaan, vaan jokainen on samassa ryhmässä suurimman osan ajasta.

- varsinkin jos on joku arka lapsi ja jollakin ehkei muutenkaan oo siinä luokassa niinku kauheesti kavereita nii ettei se niinku sen takia niinku syrjäytyisi lisää että sillä on joku ihme uskonto ja meillä muilla on tämä. -H2

oppilaan kannaltahan se on ihan ehdottomasti etu että häntä ei eristetä hän on erilainen muutenkin. Ajattele vaikka muslimityttö jolla on huivi päässä, hänet joka kerta viedään erikseen niin sehän vaan lisää sitä mystisyyttä ja erilaisuutta. -H5

5.2.2 Katsomuksellisen kompetenssin kehittyminen

Tulkitsin toiseksi yläluokaksi katsomuksellisen kompetenssin kehittymisen. Katsomusopetuksen kansainvälisissä kriteereissä kompetenssin kehittyminen nähdään tärkeänä kansalaistaitona, joka on yhdistelmä katsomuksellisesta osaamisesta, eli asenteita, taitoja ja tietoja (Jackson 2014, 33). Uskonnon oppiaineen tavoitteena on edistää katsomusten monilukutaitoa, antaa monipuolista tietoa uskonnoista sekä valmiuksia katsomusten dialogiin (POPS 2014, 141). Katsomuksellinen kompetenssi jakaantui kolmeen alaluokkaan, joita ovat *yhteisymmärrys, moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittyminen, sekä dialogin mahdollisuus*. Kaikkien alaluokkiin liittyvien valmiuksien kehittyminen yhdessä luo oppilaalle edellytyksiä katsomuksellisesti kompetentiksi kehittymiselle. Katsomuksellisella kompetenssilla osittain viitataan tässä myös POPS:issa (2014) uskonnonopetuksen tehtäväksi asetettuun laajaan uskonnolliseen ja katsomukselliseen yleissivistykseen, vaikkei kyseessä ole täysin sama asia (POPS 2014, 141).

Opettajat arvioivat katsomusopetusmallin vahvuudeksi mahdollisen *yhteisymmärryksen* lisääntymisen. *Yhteisymmärryksellä* tarkoitetaan tässä katsomusten ajattelutapojen välistä yhteisymmärrystä, eli viitataan enemmänkin asenteisiin kuin tietoihin tai taitoihin. Osittain yhdessä opiskeltavan katsomusopetuksen koettiin kehittävän parhaassa tapauksessa arvostusta muita katsomuksia kohtaan ja luovan rauhanomaista ilmapiiriä. POPS:in (2014) mukaan uskonnon

oppiaineen tavoitteena on kannustaa oppilaita kunnioittamaan sekä omaa että toisen pyhää (POPS 2014, 134). Seuraavat sitaattit kuvaavat opettajien kuvailemaa yhteisymmärryksen merkitystä.

jos on vaikka maailmanuskontoja opetettais on se nyt vähän hassua ettei niitä kaikille voi opettaa yhtä aikaa kun mehän tarvitaan juuri ymmärrystä toisten uskonnosta. –H6

mä itte kokisin ja näkisin ku nyten nykypäivänä on monia eri uskontoja ja eri katsomuksia ja eri ajatusmalleja niin jospa tää parhaimmillaan tois tois sen ajatusmallin oppilaille että siitä huolimatta voidaan istua samassa ja asioista voidaan keskustella. –H3

tän pitäs lähtee siitä että ettei toivottavasti avaa silmiä ja lisää ymmärrystä eri uskontonäkemyksen taikka vastaavan myöskin ateismin välillä että voidaan hyväksyä se että vaikka toinen ajattelee eri tavalla sen kans voidaan silti olla kavereita siitä huolimatta. –H2

Osa opettajista koki uuden mallin valmistavan oppilaita 'moderniin maailmaan missä elämme', missä näkemyksiä ja katsomuksia voi olla erilaisia. Osa opettajista kritisoikin vanhan mallin mukaista katsomuksen mukaista jaottelua oppilasryhmiin. *Moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen -* alaluokalla viitataan edellistä alaluokkaa enemmän nimensä mukaisesti taitoihin toimia yhteiskunnassa sekä tietoihin eri katsomuksista. POPSin (2014) mukaan uskonnon oppiaineen yksi tehtävä on edistää uskontojen ja katsomusten monilukutaitoa, antaa monipuolista tietoa uskonnoista ja auttaa ymmärtämään niistä käytävää keskustelua (POPS 2014, 134). Elämäkatsomustiedon opetuksessa mainitaan myös monipuolisen katsomuksellisen yleissivistyksen kartuttaminen. (POPS 2014, 139). Myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tutkimuksessa opettajat näkivät integroidun katsomusopetuksen tärkeänä oppiaineena, sillä sen avulla on mahdollista oppia tietoja ja taitoja moninaisessa yhteiskunnassa toimimiseen, ja esimerkiksi erilaisuuden kohtaamiseen. (Åhs ym. 2016, 7). Muutama haastateltavista koki tietojen ja taitojen myös mahdollisesti suojaavan uskontoihin liittyviltä radikaali-ilmiöitä, kuten alla olevat esimerkit kuvaavat.

jopa vaikka silleenkin että sitten vähentää intoa tappaa toisia jotka ajattelee toisista eri tavalla. –H8

ehkä jopa joltain uskonnolliselta ja henkiseltä väkivallalta tai että se pystys suojaamaan kun kun ehkä niinkun tietäs enemmän eri uskonnoista ja eri ajatusmaailmoista. –H9

POPS:in mukaan uskonnon oppiaineen tulisi antaa oppilaille valmiuksia katsomusten ja uskontojen dialogiin (POPS 2014, 141). Haastateltujen mukaan uuden mallin yksi vahvuus on eri katsomusten

välinen keskusteluyhteys, jonka myötä myös katsomusdialogi eli katsomusten välinen vuoropuhelu voi mahdollistua. *Dialogilla* tarkoitetaan siis tässä yhteydessä katsomusten välille syntyvää vuoropuhelua ja vuorovaikutusta. Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa opettajat korostivat, että integroidut oppitunnit, jossa eri katsomustaustaiset oppilaat osallistuvat samalle tunnille, antavat oppilaille 'normaalin' vuorovaikutustilanteen oman luokkansa kanssa. Eri katsomustaustaiset oppilaat osallistuvat samalle oppitunnille, ja tällöin on mahdollista helpottaa dialogista vuorovaikutusta oppilaiden välillä. (Åhs ym. 2017). Samaa alleviivasivat myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat.

et se varsinainen bonus täs hommas et saatais tämmönen dialogi ei niin että ööh käännytetään toista tai yritetään saada joku luopumaan jostakin vaan nimenomaan niin että tutustutaan ja ollaan ihminen ihmiselle. -H1

siellä missä on tätä eri oppilasainesta niin voiraan tuoda se dialogin mahdollisuus siihen eli päästäs aitoon tajuamiseen siitä uskonnosta eikä oo sitte vaa sellasta että ulkoa tieretään vaan se olis niinkun syvempää yksittäiskohtaisia tietoja. -H3

et se dialogi on meirän yks se mikä oli yks meirän tavote täs koko jutussa. -H7

5.2.3 Kehittyminen opettajana

Uuden mallin yhtenä vahvuutena nähtiin henkilökohtainen kehittyminen opettajana. Alaluokkina opettajana kehittymiselle tulkitsin olevan *itsereflektion kehittyminen* sekä *asennemuutos*. Näiden tekijöiden kautta osa opettajista koki opetuksensa muuttuneen laadukkaampaan suuntaan, tai olevansa itse opettajana laadukkaampia.

Haastateltavat kokivat uuden mallin lisänneen oman toiminnan arviointia eli *itsereflektointia* omassa työssään katsomusaineita opetettaessa. Opettajat kokivat olevansa enemmän tietoisia omasta toiminnastaan, eli käytännössä opetustyylistään ja erityisesti sisältöjen valinnoista sekä sanavalinnoistaan. Opettajat kokivat myös uuden mallin myötä kiinnittäneen erityisesti huomiota opetuksen puolueettomuuteen. Tällä tarkoitetaan asioiden objektiivisempaa esitystapaa, kuitenkin viemättä asiaa täysin neutraaliksi. Jacksonin (2014) mukaan katsomusaineiden opettajilta edellytetään tietoisuutta omien arvojensa ja toimintatapojensa suhteen, ja erityisesti puolueetonta asemaa. Tällä tavoin voidaan rakentaa turvallisen tilaa oppimiselle (Jackson 2014). Seuraava sitaatti kuvaa itsereflektoinnin merkitystä ja vaikutusta yhdelle opettajalle.

On pitänyt tehdä itse töitä sen eteen että tullu tietoseks tavallaan näistä omista öö ennakoasenteista ja käsityksistään ja on joutunu näkemään vaivaa sen eteen että esittää asiat silleen objektiivisemmin vaikka se ei tietenkään oo mahdollista objektiivisesti esittäminen mutta silleen puolueettomasti, niin siitä mä oon tosi ilonen – niin koen olevani niinku laadukkaampi opettaja tai opetukseni on laadukkampaa jonkun verran. -H1

Osa haastateltavista kertoi asenteensa muuttuneen uuden mallin myötä. Opettajat kokivat suhtautuvansa muiden katsomusten opettamiseen aiempaa ymmärtävämmiin, ja olivat halukkaita luomaan oppimistilanteesta mielekkään kaikille katsomuksille. Osa opettajista koki olevansa myös kiinnostuneempia eri katsomusten opetuksesta, kuten seuraavissa esimerkeissä ilmenee.

jos mä nyt ajattelen omaa opetusta niin kyl mä niinkun selkeästi nyt ihan toisella tavalla ymmärrän ja suhtaurun tähän muiren uskontojen opettamiseen. Niinku tavallaan ennen se oli vähä niinku aijaa täälä kirjas on tästä näi ja semmosta mutta nyt on niinkun ittellä ihan erilainen että niinku kiinnostaa enempi. -H2

se ehkä se muutos on enemmän sielä oman pään sisällä mitä on tehny että niinkun ajattelee tätä sisältöä niinkun siitä näkökulmasta että sopiikohan tää niinkun kaikille. Niin se on ehkä se tärkein kysymys. Ja ehkä niinkun opettajan näkökulmasta tämän se mihin kehittyä. -H4

5.2.4 Käytännöllisyys

Opettajat arvioivat katsomusopetusmallin vahvuuksiksi sen käytännöllisyyteen liittyviä asioita. Tulkitsin alaluokkien muodostuvan resurssitehokkuudesta sekä päällekkäisen käsittelyn välttämisestä.

Käytännöllisyyteen liittyen lähes jokainen haastateltava arvioi uuden mallin vahvuudeksi resurssitehokkuuden. Resurssitehokkuudella tarkoitettiin erinäisten resurssien, kuten ihmis-, aika-, ja raharesurssien tehokasta hyödyntämistä. Opettajat näkivät siis uuden katsomusopetusmallin olevan kustannuksiltaan tehokkaampi vanhaan malliin verrattuna. Kustannuksissa säästetään, kun katsomusopetusta järjestetään useammin yhteisesti, sillä yksittäin katsomuksille järjestettävät oppitunnit vievät enemmän rahaa, aikaa ja ihmisresursseja. Esimerkiksi etäopetuksena järjestettävälle pienryhmäisten uskontojen etäopetustunneille oli järjestettävä erikseen aina oppilaan mukaan ohjaaja.

hyviä puolia on talouden kannalta kustannustehokkuus. -H5

yksittäin opettaminen se on oppilaalle hankalaa vaivaannuttavaa se on kallista tehotonta eikä sit siinä tuu se oppiaineen idea niinkun. -H8

Luokanopettajat kokivat käytännölliseksi järjestelyksi ja aikaresurssin säästyvän ajoittain, kun koko luokka on paikalla samaan aikaan entistä enemmän. Luokanopettajat kokivat yhdessäolon positiiviseksi asiaksi myös opetuksen laadun kannalta, kuten seuraavassa sitaatissa kuvataan.

hyvää on tosiaan se että se koko porukka saa olla siinä paikalla. Että jos oot vaikka siinä luokanopettaja ja sitte jos sulla oliski joku juttu ei välttämättä siihen aineeseen liittyvä eres vaan joku yhteinen juttu niin sit se jää paitsi se yks tai ne kaks tai kolme ne jotka on muualla, et se on niinku huonoa et se on niinku luokka on erottava tekijä sitten ku ne on pois. -H2

lisäarvo on ehkä se että voidaan niinku yhdessä keskustella asioista että ei oo osa luokasta muualla -H4

Käytännöllisyyteen liittyen mallin erityisenä vahvuutena Seinäjoen osalta nähtiin katsomusopetuskoordinaattorin työpanos. Koordinaattorin työpanoksen nähtiin helpottavan opettajien työntekoa ja osan mukaan säästävän aikaa, sillä materiaalin hankkimiseen ei kulu ylimääräistä aikaa, kun materiaalia saa koordinaattorilta. Luokanopettajat kokivat käytäntöä helpottavaksi koordinaattorin järjestämät opettajien orientoivat koulutukset, sekä tuottaman valmiin materiaalin. Seinäjoen ulkopuolisissa kunnissa opettajien orientoinnista vastaa opetuksen järjestäjä, eli kunta. Käytännössä yhden kunnan kohdalla opettajan näkemyksen mukaan kunta ei ottanut kantaa opettajien orientointiin juuri mitenkään.

Opettajat näkivät uuden mallin vahvuutena POPS:issa olevien sisältöjen *päällekkäisen käsittelyn välttämisen*. POPS:issa (2014) uskontoaineiden sisältöalueet on jaoteltu niin sanottuun kolmeen pääteemaan, mitkä ovat suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä (POPS 2014, 124). Eri katsomusten opetussuunnitelmien välillä nähtiin siis paljonkin yhteisiä sisältöalueita, minkä pohjalta myös Eteläpohjalainen katsomusopetuksen yhteiset sisällöt on rakennettu. Yhteisten aihealueiden kohdatessa (esimerkiksi etiikkaan liittyvä aihe), yhteiset opetustunnit koettiin järkevänä ratkaisuna, sillä tällöin samojen sisältöjen toistolta vältyttiin. Myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen tutkimuksessa (2016) koulun henkilökunta koki osittain integroivan katsomusopetuksen mahdollistavan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen laajemmin (Åhs ym. 2016). Seuraavat esimerkit kuvaavat yhteisten sisältöjen käytännöllisyyttä.

mitä järkeä on siinä, että mä opetan täällä esimerkiksi kahellekymmenellekolmelle sitä ev.lut uskonnosta vaikka jotain toisten huomioon ottamista ja sitte se yks eettee opiskelija opiskelee tietokoneen välityksellä sitä samaa asiaa. -H1

mun mielestä se on niin keinotekosta heittää kaverille etiikkaa että ollaan ryhmässä ja ollaan kavereita ja ei kiusata toista niin sitte opetetaan samat asiat seinän takana toiselle uskontokunnalle -H4

ei ole tehty tässä vain että kaikki niputetaan mutta että se ajatus on siinä että missä voirahan niin tuorahan niinkun päällekkäin että samoja ei toisteta. -H6

Mallin vahvuutena nähtiin myös se, että se säilyttää katsomusten erityispiirteiden opetuksen, ja samalla ottaa huomioon yhteisiä aineksia. Vaikka katsomusopetusmallissa yhdistellään oppitunteja yhteisiksi, opettajat painottivat valtakunnallisessa opetussuunnitelman mukaisia jokaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon omaa opetussuunnitelmaa. POPS:iin (2014) sisältyy olennaisena osana oman uskonnon tuntemus (POPS 2014, 134) Oman uskontotradition tuntemisen kautta avautuu ymmärrystä arvostaa ja tiedostaa erilaisia näkemyksiä ja katsomuksia (Poulter 2013, 133).

5.2.5 Yhteiskunnallinen merkitys

Opettajien mukaan katsomusopetusmallin yksi vahvuus on sen yhteiskunnallinen merkitys. Katsomusaineiden järjestämismallista suomalaisessa kontekstissa ollaan keskusteltu jo pitkään, ja Eteläpohjalainen malli tarjoaa opettajien mukaan yhden ratkaisun järjestämiskeskusteluun. Tulkitsin yhteiskunnallisen merkityksen alaluokiksi *uskonnonopetuksen aseman vahvistamisen ja tasa-arvopyrkimyksen*.

Uuden mallin vahvuutena nähtiin *uskonnonopetuksen aseman vahvistus*. Opettajat kokivat mallin käyttöönoton katsomusopetuksen kannalta tärkeänä asiana ja edelläkävijyytenä Suomessa. Muutama opettaja mainitsi erityisesti Seinäjoen halukkuuden toimia edelläkävijänä ja ennen näkemättömän esittelijänä. Useampi opettaja näki mahdollisena asiana toimivan mallin ja idean levitettävän myös muualle Suomeen mahdollisuuksien mukaan.

nyt oikeesti panostetaan tähän aineeseen ja tehään tästä semmonen hyvä aine joka on oikeesti tätä päivää ja tulevaisuutta. -H1

joo niinkun sanottu se juttu siinä takana on se että nään tämän tulevaisuuteen suuntautuneena siis ei olla ajopuuna ajelehtimassa että mitä tuola jossain päätetään uskonnon opetuksen tulevaisuudesta. -H2

tässä pyritään tän seuraavan kymmenvuotisjakson aikana ööm ottamaan aloite omiin käsiin ja luomaan sellasta mikä toimii ja jonka vois sitte levittää muuallekin -H5

itte ideana mä luulisin että kyl kyl niinkun jos uskonnonopetusta haluaa kehittää eteenpäin niin nää toivottavasti ois sellanen keskustelusavaus ja joku jonkunlainen kompromissi. -H9

Usea haastateltava koki katsomusaineiden ja erityisesti uskonnonopetuksen aseman huolestuttavaksi tai heikoksi suomalaisessa koulujärjestelmässä. Katsomusaineiden nähtiin kilpailukykyä

tavoittelevassa yhteiskunnassa jäävän 'isompien' oppiaineiden jyräämäksi. Osa opettajista piti mahdollisena uskonnonopetuksen poistuvan kokonaan tai muuttuvan yleiseksi uskontotiedoksi lähitulevaisuudessa. Seuraavat esimerkit kuvaavat hyvin sitä, miten useampi opettaja koki uuden katsomusopetusmallin toimivan opetuksen pelastajana ja ylipäänsä säilyttäjänä koulujärjestelmässä.

pelastetaan uskonnon opetus, koska hyvin paljon rehtoreita suomes jotka on julkisesti sitä mieltä että uskonto pitää lopettaa ja uskonnonopetus koska siitä ei oo muuta ku haittaa lukujärjestykses. -H5

tässä säästövimmassa sen suuntaan että halutaan säästää ja yks säästökohde on se siis pelko et se on uskonnon ja ylipäättään katsomusaineiden opetus, että saarahan ööh tämän avulla minimoitua se vaara pois jolloin mä nään myös tämän eräänlaisena välineenä ylipäättään pitää katsomusaineet Suomen kouluissa. -H6

hyvä että halutaan antaa niinku tälläänen malli koska nyt paineet on hirveet rehtoreilla varsinki isoissa kouluissa missä on paljo eri juttuja niin ne on tosi hankala järjestää ...hyvä tämmönen mahdollisuus toteuttaa se näin ettei tarttisi tehdä sitä yleistä uskontotietoa tai mitä ne nyt suunnitteleeaan. -H7

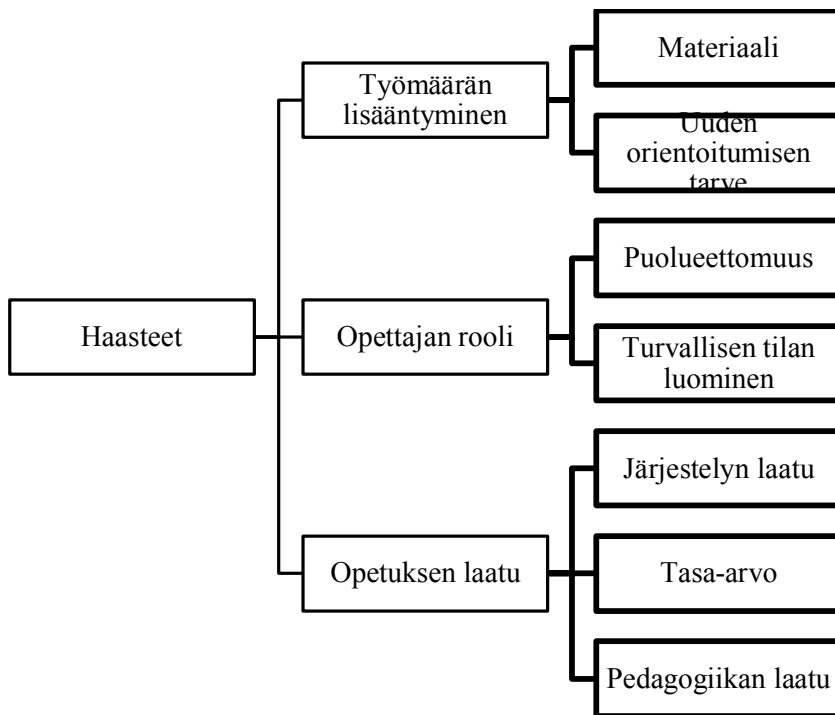
Osa opettajista koki uuden mallin lisäävän tai ainakin pyrkivän lisäämään katsomusten välistä *tasa-arvoa*. Ennen uutta mallia Eteläpohjanmaalla kaikkien katsomusten opetus (evangelisluterilaista uskontoa lukuun ottamatta), järjestettiin suurimmassa osassa kuntia etäopetuksena (Seinäjoki 2016). Uuden mallin myötä etäopetusta siis pystyttiin karsimaan ja lähiopetusta lisäämään. Tämä nähtiin tasa-arvoisempana järjestelynä kaikille oppilaille, kuten seuraavat sitaatit kuvailevat.

siinä on vielä se hyvä puoli että maakunnassahan nää yksittäiset ei oo saanu sitä opetusta kun ei muodostu ryhmiä eikä heillä oo aikasemmin ollu mahollisuutta jokasessa pikkukunnassa, niin nyt ne kaikki on siinä samassa. -H1

ykköskakkosten oppilaat on niinku etäopetuksessa elämänkatsomustiedossa koska ei ryhmiä muuten muodostu kouluihin niin sehän on keskusteleva aine niin sehän on ihan hirveetä laittaa ne aina pois sieltä. -H8

5.3 Mallin haasteet

Opettajat kokivat uuteen katsomusopetusmalliin liittyvän myös haasteita. Analyysissa haasteet-pääluokan alle muodostui kolme yläluokkaa, joita ovat työmäärän lisääntyminen, opettajan rooli sekä opetuksen laatu. Seuraavassa erittelen yläluokkia sekä niiden alle muodostuneita alaluokkia.



KUVIO 2. Katsomusopetusmallin haasteet

5.3.1 Työmäärän lisääntyminen

Suurimmaksi haasteeksi uudessa katsomusopetusmallissa koettiin työmäärän lisääntyminen, johon liittyen erityisesti *materiaalin* puuttumisen mainitsi jokainen haastateltava. Eri katsomustaustaisten oppilaiden osallistuessa samalle tunnille kaikille sopivaa oppikirjaa ei ollut saatavilla. Vanhaa uskonnon oppikirjaa ei voitu käyttää, sillä sen kaikki sisällöt eivät olleet sopivia kaikille oppilaille. Katsomusaineiden sisältöjä yhdistelevää materiaalia ei juurikaan ollut saatavilla, vaan opettajan tehtävänä oli luoda tai hankkia materiaalit itse oppitunneille. Oppikirjattomuus koettiin erityisen suurena haasteena, ja toiveissa olikin oppikirjatekijöiltä yhteisille tunneille sopivaa materiaalia, esimerkiksi yhteisten sisältöjen julkaisu yhteisniteenä. Eteläpohjanmaan kunnista katsomusopetuskoordinaattorin työpanos on ostettu ainoastaan Seinäjoelle, joten koordinaattorin tekemä materiaali ei haastateltujen mukaan ole Seinäjoen ulkopuolisissa kunnissa käytettävissä. Seuraavat esimerkit kuvaavat oppimateriaalin puutteen tuntemuksia.

Vaatii ihan eri tavalla suunnittelua kun oppimateriaalia ei oo kauheen paljoo sillai ja ei mitään kirjaa oo mitä voi seurata, ei oo olemas sellasta. Eihän uskonnon kirjat oo semmosia että ensimmäisenä uusitaan koulussa. -H5

Suurin kritiikki kumminkin niinkun on opettajien kohdalla ja toki nii haaste mikä on niin löytää materiaalia siihen että näitä asioita pystyy käsittelemään. Et se on niinkun tän hetken isoin ongelma ja niinkun hiertää opettajakollegoitten asenteissa ja itselläkin silleen että sehän tän koko systeemin suurin haaste. -H9

Niin kauan kun ei oo sitä valmista materiaalia tarpeeksi niin tää on tosi haastavaa. -H1

Toisaalta osa opettajista kertoi katsomusopetuksen vähäisen viikkotuntimäärän vaikuttavan siihen, ettei stressiä materiaalin hankinnasta synny, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

Aluksi ihmiset oli vähän että häh mitä mä teen, mistä mä saan matskua mutta ei loppujen lopuksi oo ollu mitään -H5

Materiaalin merkitystä korostettiin perustelemalla sen lisäävän opetuksen tasavertaisuutta.

se puoli mikä on haaste (...) jos sulla on jonkun muun itselle vieraan uskonnon edustajia niin mä tiedän luterilaisesta maailmasta kaikkein eniten et en mä tokikaan pysty mitään buddhalaisuuden asiantuntija silleen (olla), että se on tietysti riski että jos mä tuun tavallaan sitten korostaneeksi sitä luterilaisuuden puolta että sillä tavalla mä peräänkuulutan sitä materiaalia että sitä on oikeesti ja saadaan sitä opetukseen -H9

Kaikki haastateltavat opettajat kokivat uuden mallin lisänneen myös uuden orientoitumisen tarvetta. Uuden orientoitumisen tarpeella tarkoitetaan esimerkiksi yhteisille oppitunneille sopivien sisältöjen valinnalla sekä omilla sanavalinnoilla. Vanhaan malliin verrattuna työmäärän koettiin lisääntyneen, sillä mikäli oppitunneilla oli eri katsomusten oppilaita, täytyi olla tietoisempi omasta opetustavastaan ja siitä, mitä opetus itsessään pitää sisällään.

Täytyy tutustua siihen juttuun kun ei voikaa mennä sinne luakkaan että huh mä aukaasenki vaan kirian vaan että niinku jos ensi lähtökohtana se että erityisesti jos luokassasi on näitä oppilaita niin silloin tosi perusteellisesti täytyy miettiä ja kattua että mitä mä opetan ja kuinka -H1

Tietenkin huono puoli on se että siinä joutuu niinkun paljon enempi miettimään ja tekemään töitä että ku se ei ennen oli helppoa voi ottaa mitä vaan -H2

Sen perusidean tajuaminen se toteuttaminen se vaatii täältä aivoista semmosen tietyn nupin kääntämistä -H4

Se suurin haaste se sisällön valinta ja oman ajatuskuvion kääntäminen siihen moodiin että asettelen oikein sisällön kannalta ja tunnustukselliselta puolelta. -H7

Suurin osa opettajista koki uuden mallin haastavammaksi, sillä opetusta täytyi suunnitella entistä enemmän. Osa opettajista ilmaisi olevansa helpottuneempia erityisjaksojen opetuksen aikaan. Tällöin opetettavana oli ainoastaan yhden katsomuksen oppilaita, eli käytännössä ”vanhan mallin” mukaista opetusta, jossa opiskellaan eriytetysti vain yhtä katsomusta. Myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa päädyttiin samankaltaiseen tulokseen, sillä opettajat kokivat integroidut luokat haastavammaksi ”normaaleihin” eriytettyihin luokkiin verrattuna (Åhs ym. 2017). Seuraavat sitaattit kuvaavat, kuinka opettajat kokivat opettamisen helpommaksi, kun eri katsomusten oppilaita ei ollut samalla tunnilla.

Se on opettajalle ehdottomasti haastavempaa jos luokassa on joku muu. -H4

Mä niinkun orotin oikeen sitä jaksoa ja että nyt kun se lähtee tonne etäopiskeluun että mä saan sitte niinku ihan rauhassa käyrä näitä juttuja läpi. -H1

5.3.2 Opettajan rooli

Haastateltavat kokivat yhtenä haasteena oman roolinsa, eli opettajan roolin. Samankaltaisia kokemuksia löytyi myös Kulosaaren koulun opettajien kokemuksista (Käpylehto 2015, 139–141). Opettajalla on tärkeä ja keskeinen rooli katsomusopetuksen vetäjänä, ja laadukkaan katsomusopetuksen edistämiseksi opettajalta edellytetään opetustilanteessa puolueettoman aseman omaksumista (Jackson 2014, 55). Opettajan rooliin liittyen haasteena koettiin opettajan puolueettomuuden tavoittelu. Pohdintaa herätti se, korostuuko tietty katsomus yhteisten sisältöjen tuntien opetuksessa opettajan toimesta. Tällaisella painotuksella tarkoitettiin erityisesti luterilaisuuden korostumista yhteisillä katsomusopetustunneilla, sillä suuri enemmistö opiskelee evankelisluterilaista uskontoa. Luterilaisuuskorostuneisuuden lisäksi opettajat kokivat liiallisen ”neutraaliuden” korostumisen mahdolliseksi haasteeksi opetuksessa. Tällä tarkoitetaan opetuksen pitäytymistä enimmäkseen elämäkatsomustiedon tyyppisessä opetuksessa. Seuraavat esimerkit kuvaavat puolueettomuuden pohdintaa ja haastetta opettajien kertomana.

Tasapaino on suurimmalla osalla hallussa varmaan mutta nää kaks sudenkuoppaa sielon et joko kohta opetetaan kaikille evankelisluterilaista uskontoa tai et kohta opetetaan kaikille et:tä -H1

kyllä siinon tosi pahasti se riski että se yks ajatusmaailma jyrää siellä läpi että siitä sitten varsinkin nää eri katsomukset saattaa sitte jäädä luterilaisuuden kautta elämäkatsomuksen jalkoihin -H9

Ehkä suurempi on sit vastakkainen vaara et sit monella opettajalla saattaa tulla semmonen käsitys että okei nyt on kaikki yhdessä nytten tästä tulee riisua pois kaikki

sellaset elementit jotka viittaa jollain lailla uskontoon tai kristinuskoon tai johonkin että nyt ei sitte jeesusta esimerkiksi mainita kertaakaan yhdelläkään uskonnon tunnilla ikinä ja siis sekään ei oo tarkoitus tietenkään -H2

Opettajien tulisi pystyä ohjaamaan arvokeskustelua suhteessa uskomuksiin puolueettomasti (Jackson 2014, 56). Osa haastateltavista näki vaarana, jos opettaja saattaisi käyttää yhteisiä oppitunteja tiettyjen arvojen ”tuputtamiseen”. Haasteena nähtiin osittain opettajan oman katsomuksen tai arvojen ”dominoiminen” opetuksessa. Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa yksi merkittävimmistä vanhempien kokemista haasteista osittain integroitua katsomusopetusta kohtaan oli opettajan mahdollinen negatiivinen vaikutus oppilaisiin. Opettajan asenteiden tai fanaattisuuden pelättiin vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden maailmankuviin. (Åhs ym. 2017.) Myös haastateltavat kokivat tärkeäksi opettajan faktapohjaisuuden. Puolueettomuuteen kykenevällä opettajalla ei ole tarvetta piilotella omia sitoumuksiaan neutraalilla tavalla. Omien näkemyksien asettaminen osaksi keskustelua tilanteeseen sopivalla tavalla kertoo opettajan ammattitaidosta (Jackson & Everington 2016). Toisaalta haastateltavat totesivat jokaisen tekevän työtä persoonallaan, ja arvojen ja asenteiden painottuvan joka tapauksessa jossain määrin. Opettajalla on katsomusopetuksen vetäjänä mahdollisuus välittää persoonallisuutensa kautta inhimillistä hyväksyntää oppilaitaan kohtaan (Kallioniemi 2007b, 51).

pitää pitäytyä mielummin siellä faktojen ja niitten asioitten puolella mitä tiedetään ja pitää ne omat ajatukset ja mielipiteet ainaki hyvin selkeesti ilmassa sitten jos ilmaisee oman mielipiteensä että tämä on sitten minun mielipiteeni eikä mikään semmonen fakta fakta välttämättä. -H9

No ohan se joka tapaukses jokuhan persoonallaan opettaa mutta sehän on henkilöstä kiinni sitte mitä tahansa että kyllähän se on se katottava ammattimaisesti se ohjeistus siinä mikä on siinei saa olla sitä niinku painotusta, tottakai vähä ne arvot ja asenteet tulee siinä. -H3

Niin se sieltä löytyy se armo että kumminkin voi sitä omalla persoonallaan tehdä että toisaalta on hyvä muistaa että se on oma mielipide että ei täs nyt onneksi sen vaarallisemmista asioista oo kyse. -H6

No varmaan niinkun sellaanen yks aine missä justiin se opetus vaihtelee kun se taas on niin kiinni siitä tavallaan henkilön arvoista ja muusta -H2

Katsomusopetuksessa sallivan ja hyväksyvän oppimisen ilmapiiriin, eli *turvallisen tilan luomisessa* opettajalla on merkitystä (Jackson 2014, 48). Osa opettajista nosti esiin haasteita turvalliseen tilaan liittyen. Mahdollisena haasteena nähtiin tietyn yksittäisen oppilaan, yleensä vähemmistökatsoimuksen

oppilaan nostaminen esiin muusta joukosta katsomustaustansa takia. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei oppilaasta saisi tehdä tarkoituksenmukaisesti oman uskontonsa edustajaa tai asiantuntijaa.

sitähän me puhuttiin että kenestäkään ei saa tehdä sellasta niinkun oman uskontonsa edustajaa että hän jossakin väittelyssä vastais omaa ja kun hän on kuitenkin lapsi, ja hänelle opetetaan niitä oman uskonnon sisältöjä niin ei voi olettaa että hän niinkun rupeaa olemaan jonkun oman uskontonsa edustaja. -H5

et ku on vaikka yks ET oppilas luokassa ja puhutaan vaikkapa uskonnottomuudesta ja tällasesta niin sitte saatetaan heittää et sähän oot ateisti siellä ku sä et kuulu tähän juttuun niin se on siis vaara mun mielestä täs. Et täs ei missään nimessä yksittäistä oppilasta saa nostaa millään lailla esiin siitä mih-mihin se nyt kuuluu, vaikka ei sitä tietenkään pidä mitenkään vaeita siitä asiasta niin sellaset jutut siinon pitäny hakea sitä toimintakulttuuria itekkin että millä lailla näitä juttuja käsittelee ilman että kukaan kokee että hän nyt joutuu johonkin valokeilaan. -H1

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan uskonnonopetuksessa pyritään avoimen, luottamuksellisen keskusteluilmapiiirin luomiseen. Oppilaita rohkaistaan keskustelemaan ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen. (POPS 2014, 141.) Opettajan on tärkeää luoda säännöt katsomustuntien yhteiselle keskustelulle, jotta katsomustuntien ilmapiiiri olisi hyväksyvän avoin, eli turvallisen tilan ilmapiiiri (Jackson 2014, 48). Osa opettajista ilmaisi myös haasteeksi, ja samalla tärkeäksi asiaksi pelisääntöjen luomisen katsomustunneille, ettei edellä mainittua yksittäisen oppilaan esiin nostamista tapahtuisi. Turvallisessa tilassa oppilaat voivat ilmaista näkemyksiään avoimesti, vaikka mielipiteet eriaisivat opettajan tai muiden oppilaiden näkökulmista (Jackson 2014, 56-57). Myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa opettajat tiedostivat tärkeän roolinsa positiivisten oppimiskokemusten luojana katsomustunneilla (Åhs ym. 2017).

5.3.3 Opetuksen laatu

Opettajat ilmaisivat erinäisiä haasteita opetuksen laatuun liittyen, joista muodostui alaluokiksi *järjestelyjen laatuun, tasa-arvoon, sekä pedagogiikan laatuun* liittyvät haasteet. Järjestelyjen laadun haasteina mainittiin pienten oppilaiden etäopetus, opettajien orientointi, sekä muut hallinnolliset asiat. Eriytetyt jaksot järjestetään Eteläpohjanmaalla muille katsomuksille kuin evankelisluterilaiselle uskonnolle etäopetuksena (Seinäjoki 2016). Useampi opettajista koki haasteena pienten oppilaiden, eli 1.-2 luokkalaisten oppilaiden etäopetuksen. POPS:in mukaan 1.-2 luokan uskonnon oppiaineessa käytettävät työtavat tulee sovittaa ikäkauteen sopiviksi ja 1.-2 luokan elämänskatsomustiedossa fyysistä oppimisympäristöä tulee kehittää erilaiset työskentelemisen tavat huomioiden (POPS 2014, 143, 148). Uuden mallin myötä toisen luokan oppilailla etäopetusta edelleen järjestettiin. Opettajat peräänkuuluttivat lähiopetuksen tärkeyttä pienemmille oppilaille, eivätkä kokeneet oppilaiden

laittamista etäopetukseen mielekkäänä vaihtoehtona. Opettajat näkivät etäopetuksen toimivana ratkaisuna vanhemmilla oppilailla, jotka ovat itsenäisempiä ja mahdollisesti rohkeampia keskustelemaan, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

tää etäopetus niin se toimii vitoskutosilla, ehkä nelosilla, mutta kyllähän se niinku nää pienet kakkosluokkalaiset ja aiemminhan oli ykkösluokkalaisilla myös niin ei se oo oikeen kivaa, varsinkä ekaluokkalaiset on niin sellaisia ujoja ja arkoja vielä, ja sitte ne tuodaan yhtäkkiä sinne kamera ja mikrofooni päälle. -H1

vitoshuokkaisilla ei oo ongelma mennä etäopetukseen mutta pienemmille oppilaille siellä tietokoneen ääressä tehtävä etäopetus on aika haastavaa että muun muassa se on just semmonen kysymysmerkki että tota toimiiko se oikeesti toimiiko ne erityisjaksot oikeesti sillon kun on joku ekatokaluokkalainen istuu tietokoneen ääressä. -H9

Osa koki haasteena opettajien orientoinnin. Seinäjoella opettajien orientointiin panostettiin katsomusopetuskoordinaattorin vetämällä koulutuksilla, sekä kiertävillä käynneillä kouluissa. Muissa kunnissa opettajien orientoinnin vastuu on lainmukaisesti opetuksen järjestäjällä. Opettajat kokivat erityisesti Seinäjoen ulkopuolella opettajien orientoinnin epäselväksi tekijäksi, kuten seuraavissa sitaateissa ilmaistaan.

Seinäjoella tää on ainaki hoidettu aika niinku koitettu hoitaa perusteellisesti tää opettajien perehdytys muissa kunnissa sitten on omat systeemit -H.

tää on aikalailla nihkeetä tuntuu olevan ja tuo kaupunki ei lähteny koordinaattorikustannuksiin mukaan niin me ollaan niinku ulkopuolella täysin -H.

eihän me nyt tiäretä ku on tää eteläpohjalaanen malli niin siinä on paljo kuntia mukana että miten kaikissa kunnissa sitä oikiasti toteutetaan -H1

Huolta ilmaistiin sen suhteen, että ilman opettajien orientoimista ongelmalliset, jopa virheelliset mielikuvat katsomusopetusmallin luonteesta saattaisivat jäädä elämään. Opettajat painottivat käytännönläheisten koulutuksen merkitystä, jotta vääriä mielikuvia saataisiin hälvennettyä.

siinon tietysti se ongelma että siinä jää tietyt mielikuvat kuin asiallinen tieto sinne pyörimään. -H7

sellanen järkevä koulutus sellanen hyvin käytännönläheinen ja järkevä elikkä missä ois vaikka niitä valmiita materiaaleja -H4

ja tota kyllä tuo koulutus olis mun mielestä aika tärkeää niille opettajille jotka opettaa ja joiren luakassa on (eri katsomusten oppilaita) -H6

Osa opettajista mainitsi myös muut hallinnolliset haasteet, mitkä eriteltiin eritoten aikatauluihin liittyvinä asioina, esimerkiksi linja-autokuljetuksiin ja ruokailuaikoihin liittyvinä ongelmina. Aikatauluhaasteet liittyivät Seinäjoen ulkopuolisten kuntien toimintaan.

tää malli on rakennettu vähän niinkun Seinäjoen määräyksestä tai Seinäjoen tarpeesta tai Seinäjoen mistä vaan. Sanotaan että hallinnollinen ongelma ei uskonnollinen ei elämäkatsomuksellinen vaan hallinnollinen tämä kaikki aikataulutukset ja yhteyrenpirot. Ja kentän kuuleminen sehän on täysin hallinnollinen ongelma että se on siinä päässä nää ongelmat. Mä niinku luulen että kunnat ei tajunnu silloin aikanaan että tässä tulee oikeesti tämmönen ongelma. –H

Perusopetuksen yhtenä yhteiskunnallisena tehtävänä on ylläpitää ja edistää *tasa-arvoa*, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (POPS 2014, 16). Muutama opettajista näki katsomusten välisen *tasa-arvon* toteutumisen haastavana tekijänä. Etäopetukseen osallistuvien oppilaiden ei aina nähty olevan yhtä hyvässä asemassa verrattuna lähiopetukseen osallistuviin oppilaisiin, kuten seuraava esimerkki kuvailee.

tämä ei ole tasa-arvossa aina jos jostain pitää joustaa niin tää etäopetus –H3

Opettajat ilmaisivat erinäisiä haasteita uuden mallin *pedagogiikan laatuun* liittyen. Yksittäiset mainitut ongelmat liittyivät syväkäsittelyn kärsimiseen ja mallin pirstalemaisuuuteen. Syväkäsittelyllä tarkoitettiin yksittäisen katsomusaineen syvällisemmän käsittelyn heikentyvän uuden mallin myötä, jossa osa tunneista opiskellaan yhdessä. Pirstalemaisuuudella tarkoitetaan tiettyjen luokkien, esimerkiksi 5-6. luokkien lyhyitä 'pirstalemaisista' etäopetusjaksoja, jotka voivat lisätä suunnittelun tarvetta opettajien osalta.

Moni opettajista mainitsi haasteeksi ja huoleksi sen, kokevatko opettajat ylipäänsä katsomusaineiden opetuksen tärkeänä. Katsomusaineiden opetus on muihin oppiaineisiin verrattuna hyvin pieni aine, ja luokanopettajille yksi oppiaine monien joukossa. Seuraavat esimerkit kuvaavat opettajien ilmaisemaa huolta.

monet ei anna mitään palautetta kun ne ei oikein ymmärrä koko asiaa. Ja kun luokanopettajillehan se on yks aine muitten joukossa. –H6

se on myös mahrollista että tässä voi olla myös yleensä ottaen semmosta että kun tosta lähetään näitä riviopettajia haastattelemaan niin kuinka moni kokee sen uskonnonopetuksen niinkun tärkeänä tai helppona tai välttämättömänä, että erot voi olla aika suuria ihan opettajakohtaisia. –H2

monilla on paljon sitä tietämättömyyttä, että se oli niinkun käsitys että nyt ne kadottaa sen uskonnon sieltä ja ne sulautetaan yhteen eli sitä piti niinkun hirveen

kauan vuodenkin jälkeen niinkun selventää että täs ei niinkun oikeesti oo kyse siitä.
–H5

Kiinnostuksen määrä on opettajasta riippuvainen, mikä sai opettajat pohtimaan pedagogiikan laatua yleisesti. Osa koki, että opetuksen laadukkuudessa voi olla merkittäviäkin eroja opettajakohtaisesti varsinkin mallista saatujen väärin mielikuvien tai idean ymmärtämättömyyden vuoksi. Osa kertoi jopa vuoden opetuksen jälkeen aistineen paljon tietämättömyyttä kollegoidensa keskuudessa katsomusopetusmallin suhteen.

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Eteläpohjalaisen osittain integroidun katsomusopetusmallin toteuttamista alakoulussa, sekä sitä, miten opettajat arvioivat mallia. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä kansainvälisiin katsomusopetukselle asetettuihin kriteereihin. Lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Kansainväliset kriteerit ja aiemmat tutkimukset suhteessa katsomusopetusmalliin

Kun tarkastellaan eteläpohjalaista katsomusopetusmallia suhteessa kansainvälisiin eurooppalaiselle katsomusopetukselle asetettuihin kriteereihin ja ohjeistuksiin, voidaan löytää vastaavuuksia. Kansainvälisiä kriteereitä ja ohjeistuksia on eritelty luvuissa 2.1.1-2.1.2. Kriteereissä mainittuja asioita, esimerkiksi opetuksen laadukkuutta, yhteiskunnallinen merkitystä, oikeudenmukaisuuteen perustuvuutta sekä opettajien koulutusta voidaan olettaa suomalaisen koulujärjestelmän ja opettajankoulutuslaitoksen myötä kohtuullisen selvinä asioina, joten nostan tässä esiin mielenkiintoisimpia vastaavuuksia, mitkä saatetaan kokea tulevan suomalaisessa nykymallissa vähemmän esille. Kriteerit ja opettajien arviot mallista kytkeytyvät erityisesti katsomusten moninaisuuden ymmärtämisen ja arvostamisen aihealueisiin, katsomuksellisen kompetenssin ja katsomuksellisen yleissivistyksen käsitteistöön, opettajan rooliin katsomustuntien vetäjänä sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasioihin.

Katsomusaineiden opetuksen tehtävänä voidaan pitää valmiuksien kehittämisellä katsomuksellisen ja uskonnollisen pätevyyden eli kompetenssin rakentamiselle. Kyky arvostaa erilaisia katsomuksellisia käsityksiä, valmius dialogiin, sekä kyky käsitellä omaa katsomuksellisuutta liittyvät kompetenssin rakentamiseen. (Jackson 2014; Kallioniemi ym. 2017, 40.) Opettajat kokivat uuden mallin vahvuudeksi katsomuksellisen kompetenssin kehittymiseen liittyviä osa-alueita, mitä mainitaan useammissa kansainvälisten kriteeristöissä. Mallin vahvuutena nähtiin esimerkiksi dialogin ja vuorovaikutuksen mahdollistuminen. Haastateltujen mukaan uudessa mallissa vuorovaikutus ja dialogi helpottuvat entistä mallia paremmin, sillä eri katsomukset

kohtaavat yhteisillä oppitunneilla. Katsomuksellinen dialogi korostuu myös POPS:issa (2014), jossa katsomusopetuksen tavoitteena on muun muassa katsomusten väliseen dialogiin rohkaiseminen ja kasvattaminen (POPS 2014). Tosin opettajien mukaan oppilaita ei saisi nostaa esiin katsomuksiensa edustajina, joten voidaan pohtia, mistä lähtökohdista käsin siis dialogia käydään?

Opettajien mukaan oppilaiden yhdessäolon myötä katsomusten välille voi syntyä mahdollisesti yhteisymmärrystä. Toledon periaatteiden mukaan nyky-yhteiskunnassa ymmärrystä uskonnollisesta moninaisuudesta tarvitaan. Ymmärryksen tarvetta perustellaan juuri arkielämää varten, jossa eri ajattelutavat kohtaavat. (OSCE 2007.) Uuden mallin myötä lisääntynyt oppilaiden yhdessäolo opettajien mukaan edistävää yhteisöllisyyttä ja oppilaiden hyvinvointia. Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) oppilaisiin suunnattu tutkimus tukee havaintoa siitä, ettei suurin osa oppilaista toivo, että heitä jaetaan eri oppiaineisiin uskontokuntaan kuulumattomuuden tai kuulumisen perusteella. Osa oppilaista koki jaottelun keinotekoisesti, sillä heidän oma kokemusmaailmansa ei välttämättä vastannut tätä näkökulmaa. Oppilaat kokivat myös, että yhteinen opiskelu lisäsi mahdollisuutta oppia uusia näkökulmia vertaisoppimisen kautta. (Åhs 2017; Åhs ym. 2017.)

Osa kriteereistä sisältää myös osa-alueita opettajien vahvuudeksi kokeman moninaisuuden kohtaamisen taitojen alaluokasta. Toledon periaatteissa mainitaan, kuinka tieto uskonnoista ja katsomuksista voi muun muassa vahvistaa kunnioitusta uskonnonvapauteen, edistää monimuotoisuuden ymmärrystä sekä vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta (OSCE 2007). Opettajien mukaan katsomusopetuksessa voidaan parhaimmillaan oppia arvostamaan muita katsomuksia ja ylläpitää rauhanomaista ilmapiiriä. Nämä ovat osa katsomusopetuksen tavoitteita, jotka linkittyvät katsomuksellisen kompetenssin kehittymiseen. (Jackson 2014.)

Opettajien kokemukset ovat linjassa myös Schweitzerin (2002) kriteeriin, jossa uskonnonopetuksen tehtävänä nähdään opastus nykymaailmaan, jossa katsomuksia on erilaisia. Yhteiskunnassa tarvitaan tällöin erilaisuuden kohtaamisen taitoja. (Schweitzer 2002.) Opettajat kokivatkin mallin nykymaailmaa vastaavana menettelynä, jossa oppilaita ei erotella katsomustaustansa vuoksi, vaan ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, kuten ihmiset yhteiskunnissa. Myös aiemmassa osittain integroidun katsomusopetuksen tutkimuksessa opettajat kokivat katsomusopetusmallin valmistavan oppilaita monikulttuuriseen maailmaan (Åhs ym. 2017, 5). Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tutkimuksessa opettajat korostivat osittain integroivien oppituntien antavan oppilaille normaalin vuorovaikutteisen tilanteen oppia luokkansa kanssa. Tutkimuksessa opettajat kokivat eri maailmankatsomuksien kohdatessa oppilaille syntyvän ainutlaatuisia kohtaamisia. (Åhs ym. 2016.) Jacksonin (2014) mukaan katsomusten huomiotta jättäminen lisää stereotyyppien ja väärinymmärrysten mahdollisuutta (Jackson 2014). Opettajat

näkivät hyvänä asiana sen, ettei toisia katsomuksia opita stereotyyppien kautta, vaan käytännössä keskustelemalla yhdessä. Yksinkertaistavat oletukset tiettyyn uskoon liittyen olisi syytä unohtaa (Kallioniemi ym. 2017, 44).

Opettajat näkivät mallin erityisenä vahvuutena sen, että yhteisten aihealueiden lisäksi omaan katsomukseen liittyvien erityispiirteiden opetusta järjestetään edelleen osana uutta mallia. Suomalaisen katsomusopetuksen tavoitteena on antaa oppilaille valmiuksia katsomuksellisen ja uskonnollisen yleissivistykseen, eli uskontojen ja katsomusten lukutaitoon. (POPS 2014). Tähän liittyy olennaisesti oman arvomaailman tunnistaminen ja reflektointi, sekä perustiedot ja ymmärrys erilaisista katsomuksista ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Uskonnonopetuksen tavoitteisiin liittyy siis myös oppilaan oman identiteetin hahmottaminen. Kallioniemen (2007b) mukaan oman tradition syvä tunteminen on erittäin tärkeää, sillä ilman sitä dialogi uskontojen välillä on mahdotonta. (Kallioniemi 2007b).

Kansainvälisissä kriteereissä otetaan kantaa myös opettajan rooliin katsomusopetuksen vetäjänä. Opettajan rooliin liittyviä vahvuuksia ja haasteita löytyi myös opettajien kokemuksista katsomusopetusmalliin liittyen. Yksi haaste oli puolueettomuuden tavoittelu opetuksessa, johon liittyi pelkoja ”luterilaisuuskorostuneisuudesta”, oman katsomuksen dominoimisesta tai liiallisesta neutraaliudesta. Toledon periaatteissa korostetaan uskontoa ja katsomuksia opettavan opettajan sitoutumista uskonnonvapauteen, eli pyrkimykset sitouttamisesta tiettyyn uskoon tai uskonnon harjoittamista lähestyvää toimintaa yhteisillä opetustunneilla ei saisi tapahtua (OSCE 2007). Tosin asian pitäisi olla itsestään selvä, sillä suomalainen katsomusopetus ei saisi olla tunnustuksellista. Puolueettomuus mainitaan myös Jacksonin Signposts-asiakirjassa. Opettajan tulisi pystyä ohjaamaan opetustilanteita eri katsomusten keskellä puolueettomalla tavalla (Jackson 2014, 56). Aiemmassa tutkimuksessa puolueettomuus korostui myös vanhempien pohdinnoissa osittain integroituihin katsomusopetukseen liittyen. Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2017) tutkimuksessa myös vanhempien pelkona oli opettajien puolueettomuuden puuttuminen, eli mahdollinen negatiivinen vaikutus oppilaiden maailmankuviin (Åhs ym. 2017).

Mallin yksi vahvuus, eli opettajan itsereflektion kehittyminen liittyy myös puolueettomuuteen. Opettajat kokivat uuden mallin lisänneen itsereflektiota, ja osa koki siinä kehittyneensä. Itsereflektoinnin myötä opettajat kiinnittivät enemmän huomiota opetuksessa tekemiinsä valintoihin, ja keskittyneensä myös erityisesti puolueettomuuden tavoitteluun. Itsereflektio linkittyy varsinkin suoraan Schweitzerin (2002) kriteeristöön. Sen mukaan opettajalla tulisi olla itsereflektion taso, jossa hän pystyy suhtautumaan kriittisesti omaan katsomukselliseen taustaansa.

Osa opettajista mainitsi mallin vahvuuksiin, opettajana kehittymiseen liittyen asennemuutoksen. Asennemuutoksen myötä he kokivat suhtautuvansa muiden katsomusten

opettamiseen ymmärtävämmiin. Onkin olennaisen tärkeää, että opettajan suhtautuminen katsomukselliseen moninaisuuteen oppilaiden taustoissa on avointa ja kunnioittavaa (Kallioniemi ym. 2017, 44). Opetussuunnitelman mukaan rakentavan vuorovaikutuksen perustana on juurikin avoin ja kunnioittava suhtautuminen (POPS 2014, 13). Toledon periaatteiden mukaan opettamistyyli ei saisi väheksyä perheiden roolia arvojen opettajana, vaikka kouluilla on suuri vastuu katsomusopetuksesta (OSCE 2007).

Kun katsomusopettaja on tietoinen omista arvoista ja toimintatavoistaan, ja toimii pyrkien kohti puolueetonta opetusta, voidaan rakentaa turvallista tilaa oppimiselle (Jackson 2014). Opettajat mainitsivat mallin haasteeksi turvalliseen tilaan liittyviä asioita, esimerkiksi yhden oppilaan nostamisen esiin tai pelisääntöjen luomisen. Turvallisen tilan tavoittelu mainitaan kriteereissä (Signposts) olennaisena osana katsomusopetusta, ja sitä on syytä korostaa varsinkin, jos oppilaiden näkemykset poikkeavat merkittävästi muiden näkemyksistä, esimerkiksi katsomuksien tai niihin liittyvissä piirteissä. Opettajalla on tärkeä rooli avoimen ja luottamuksellisen keskusteluilmapiirin luomisessa katsomusopetustunneille. Jacksonin mukaan turvallisessa tilassa oppilaat voivat ilmaista avoimesti näkemyksiään ilman pelkoa naurunalaiseksi joutumisesta (Jackson 2014).

Kun katsomusopetusmallia tarkastellaan kokonaisuudessaan, yksi tärkeä näkökulma on tasa-arvon toteutumisen pyrkimys. Osa opettajista koki mallin ottavan katsomukset tasa-arvoisemmin huomioon vanhaan malliin verrattuna, sillä yhteistä opetusta oli lisätty. Osa koki sen sijaan katsomusten tasa-arvon tai yhdenvertaisuuden toteutumisen haastavana tekijänä. Opettajat kuuluivat pääosin itse enemmistön katsomustaustaan, joten kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta on käsitelty lähinnä tästä näkökulmasta. Pienryhmäisten uskontojen tai elämänskatsomustietoon osallistuvien oppilaiden asemaa ei nähty niin hyvänä lähiopetuksessa opiskeleviin luterilaisoppilaisiin verrattuna. Tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden kohdalla opettajan rooli tulee opetustilanteessa tärkeäksi, sillä opettaja oppitunnin ohjaajana voi vaikuttaa osaltaan siihen, millainen ilmapiiri pyritään luomaan ja millaisia käytäntöjä tunteihin sisältyy. Esimerkiksi opettajien käytäntöjen tulisi suojella kouluyhteisössä olevien oikeuksia uskononvapauden liittyen (OSCE 2007).

Katsomusopetusmallin toteutusta on mielenkiintoista verrata Toledon periaatteissa mainittuihin kriteereihin. Periaatteiden mukaan laadukas opetussuunnitelma katsomusopetuksessa on toteuttavissa vain, jos opettajat ovat ammattimaisesti koulutettuja opetussuunnitelman käyttöön, jonka lisäksi he saavat jatkuvasti lisäkoulutusta voidakseen kehittää taitojaan ja tietojaan kyseisessä aiheessa. (OSCE 2007.) Periaatteissa mainitaan myös se, että opettajilla tulee olla pedagogisten taitojen lisäksi ainekohtaista kompetenssia, hyvä tietotaito ja asenne. Lisäksi opetussuunnitelma tulisi toteuttaa ammattimaisten standardien mukaisesti, jotta katsomusten opetus olisi tasapuolista.

(OSCE 2007.) Käsitykseni mukaan opettajien peruskoulutus on hyvinkin laadukasta, mutta pohdittavaksi jää, miten paljon se ottaa huomioon eri katsomustaustaisten opettamisen samassa tilassa tavalla, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan katsomuksen mukainen opetussuunnitelma.

6.2 Johtopäätökset

Kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että suhtautuminen osittain integroituun katsomusopetusmalliin oli varsin positiivista tulosten perusteella. Vaikka opetus nähtiin haastavampana vanhaan malliin nähden, malliin oltiin pääosin tyytyväisiä. Vastaavuuksia voidaan nähdä myös useampia, kun mallia tarkastellaan suhteessa kansainvälisiin katsomusopetuksen kriteereihin ja ohjeistuksiin. Katsomusopetusmallin lopputulema nähtiin kustannustehokkaampana, nykyaikaisena ja tulevaisuuteen suuntautuneena kokonaisuutena, joka vastaa myös nykyistä opetussuunnitelmaa. Vaikka resursseissa säästäminen oli yksi selkeä päämäärä katsomusopetusmallin taustalla, vaikuttaa siltä, että katsomusopetusmallia rakentaessa keskiössä on ollut oppilaan etu. Kuten Kulosaaren mallissa, dialogin mahdollinen saavuttaminen on mallin ehdoton ansio (Käpylehto 2015, 138). Järjestelyn avulla pystyttiin vähentämään etäopetustuntien määrää, jossa esimerkiksi tarvittaisiin etäohjaajan työpanosta joka oppitunnille ja lisäämään täten oppilaiden yhdessäoloa. Mielenkiintoista on myös se, että elämäkatsomustietoon osallistuvien oppilaiden määrä oli kasvanut, opettajien mukaan johtuen siitä, että oppilaat saavat olla osana omaa ryhmäänsä entistä enemmän. Toisaalta koko Suomen tasolla elämäkatsomustietoon osallistuvien oppilaiden määrä on ollut nousussa vuosittain (Opetushallinnon tietopalvelu 2017).

Uuden mallin tausta-ajatuksena olevat OPS-työryhmäläisten mainitsema uskonnonopetuksen pelastamisen näkökulma sekä Seinäjoen edelläkävijyyden kokeminen eivät toisaalta ole yllättäviä, kun tarkastellaan nykykeskustelun tasoa katsomusopetukseen liittyen. Katsomusopetuksen tulevaisuudesta käydyssä keskustelussa ollaan esitetty argumentteja niin uskonnonopetuksen poistamiseen kuin yhteiseen uskontotiedon oppiaineeseen siirtymiseen. Opettajia selkeästi huoletti katsomusopetuksen tulevaisuus, erityisesti uskonnonopetuksen poistaminen tai yhdistäminen yhteiseksi uskontotiedoksi. Uuden mallin avulla he ”ottivat ohjat omiin käsiinsä”. Maakunnanlaajuiseen katsomusopetusmalliin selkeästi haluttiin panostaa, mistä kertoo myös katsomusopetuskoordinaattorin palkkaaminen työtehtäviin. Tarkoituksena oli ilmeisesti käyttää koordinaattorin työpanosta koko maakunnan koordinoimiseksi, mutta työpanos ostettiin ainoastaan Seinäjoelle. Kysymykseksi muodostuukin siis se, miten opettajien orientointi hoidetaan muissa kunnissa. Lain mukaan opetuksesta vastaa opetuksen järjestäjä eli kunta. Muiden kuntien opettajien orientoinnin käytäntöjä olisi siis syytä selvittää lisää.

Katsomusten tasa-arvoista tai yhdenvertaista opetusta ajatellen lähiopetuksessa ja etäopetuksessa olevien oppilaiden asema voidaan nähdä jossain määrin erilaisena. Erityisesti pienten oppilaiden kohdalla asia korostuu, sillä opetusmenetelmiltään pienemmille oppilaille etäopetus ei välttämättä ole sopivin. Osan opettajien kokemusten mukaan katsomukset ovat epätasa-arvoisessa asemassa, sillä yleensä etäoppilaan opetuksen suhteen joustetaan. Toisaalta maakunnassa pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan jokaiselle oppilaalle oman katsomuksen mukaista etäopetusta tietyin reunaehdoin, vaikkei kunnassa opiskelevien kolmen oppilaan käytäntö täytyisi. Myös lähiopetuksen lisääminen muille katsomuksia opiskeleville koettiin tasa-arvoa lisäävänä tekijänä.

Tasa-arvon kannalta on hyvä miettiä myös mallin toteutusta. Yhteisissä katsomusopetuskokeiluissa, kuten tässäkin, korostui oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä kulttuurien kohtaaminen opetuksessa. Tavallaan yhteisissä kokeiluissa saatetaan alleviivata valtaväestön edustajien tarvetta olla monikulttuurisuuden kanssa tekemisissä, mutta perusteluissa harvemmin nousee esille, millaisia tarpeita vähemmistön katsomustaustaisilla oppijoilla on yhteisopetuksessa (Onniskä 2017, 99). Tavoitteena katsomusten opetuksessa on se, että oppilaat saavat oman katsomuksensa mukaista opetusta yhdenvertaisella tavalla, eikä siten, että uskonnon terminologia supistetaan enemmistön näkemyksiä vastaavaksi. Huomiota tulisi kiinnittää etenkin siihen, ettei vähemmistöön kuuluvasta oppilaasta tehdä oman uskontonsa tai katsomuksensa asiantuntijaa, kuten opettajat mainitsivat haastatteluissa. Opettajien tulisi olla tietoisia enemmistö- ja vähemmistönäkemyksiin liitetystä valtasuhteesta. (Onniskä 2017, 99.) Katsomuksia ei tosin tulisi myöskään piilottaa koulussa, sillä ne ovat oleellinen osa monen arkea, ja niitä voidaan käsitellä esimerkiksi juuri hyödyntäen oppilaiden omaa kokemusmaailmaa (Åhs 2017). Oppilaiden katsomuksellisen taustan huomioiminen opetuksessa tarkoittaa katsomuksia kunnioittavaa toimintakulttuuria ja puhetapaa, niin luokassa kuin sen ulkopuolella. Liiallisen erojen korostamisen tai eksoottisena puhumisen sijaan moninaisuudelle voi antaa tilaa avaamalla oppilaille ymmärrystä monien ajattelutapojen maailmaan (Kallioniemi ym. 2017, 44).

Myös POPSin (2014) tavoitteissa mainitaan kulttuurien välinen vuorovaikutus, jota tässäkin mallissa korostettiin. On kuitenkin huomattava, että vaikka oppilaat kuuluisivatkin samaan uskontokuntaan, on silti mahdollisuus oppia moniarvoisuuden arvostamista. Kuten Poulter, Riitaoja ja Kuusisto (2016) korostavat, vuorovaikutuksellinen tilanne voidaan luoda myös eriytetyssä opetuksessa, sillä jokaisen oppilaan maailmankatsomus on erilainen (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2016). Ryhmä on aina moniarvoinen, sillä jokainen oppilas ja opettaja tulkitsevat maailmaa omalla tavallaan (Kallioniemi ym. 2017, 42). Tärkeää on pyrkiä siihen, että vuorovaikutus syntyisi luontevasti, eikä siten, että oppilaat heitetään yhteen ja toiveena on vuorovaikutuksen ja aidon

dialogin syntyminen. Aito dialogi syntyy kulttuurien lukutaidon kautta, johon liitetään oman kulttuuritaustan tuntemus ja perustietoa muistakin kulttuureista. (Parviola 2017, 89.)

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kokivat mallin haasteiksi työmäärän lisääntymisen, oman roolinsa, ja opetuksen laadun. Samansuuntaisia kokemuksia saatiin myös Kulosaaren yläkoulusta, jossa on osittain integroidun katsomusopetusmalli käytössä (Käpylehto 2015, 137–140). Opettajien orientointi ja ohjeistus, sekä valmiin materiaalin merkitys siis korostuu käytäntöä ajatellen. Orientoimiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, erityisesti, kun mallin järjestely ei ole valtakunnallinen eikä siihen ole virallisia oppimateriaaleja.

Opettajan panos osittain integroidussa katsomusopetuksessa on tärkeä, kuten tässä tutkimuksessa on useaan otteeseen perusteltu (Åhs ym. 2016). Useissa kouluissa oppilasmäärät katsomusopetusryhmien osalta vaihtelevat, joten opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta jokaisen oman katsomuksen mukainen opetussuunnitelma tulee täytettyä. Oikeanlaisella ohjeistuksella opettajalle voi mahdollistua käsitys siitä, mitä oppitunneilla tulee ottaa huomioon. Tiedostamalla omat asenteensa ja arvolutauksensa, opettajalla on mahdollisuus sitoutua kohti puolueetonta opetusta. Osittain integroidussa opetuksessa opettajalta edellytetään puolueettomuuden lisäksi ymmärrystä, arvostusta ja herkkyyttä katsomusten moninaisuudelle ja eri näkemyksille.

Integroidun opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena, kuten katsomusopetuksessa yleisestikin, on pyrkiä tukemaan oppilaan oman elämänskatsomuksen muodostumista. Tutkimuksien perusteella oletetaan, että integroitu katsomusopetus parhaimmillaan tukee oppilaan elämänskatsomuksen muodostumista, kun oppilailla on dialogia erilaisten katsomusten kanssa (Alberts 2010). Integroidussa oppimistilanteessa parhaimmillaan oppilaat huomaavat jokaisen oppilaan yksilöllisyyden katsomuksesta riippumatta, ja stereotyyppien tekeminen on haastavampaa. (Åhs 2017.) Oikeanlaisen tietotaidon ja asenteen kautta opettajat voivat luoda edellytyksiä oppilaan elämänskatsomuksen muodostumiselle. (Jackson & Everington 2016, Åhs ym. 2017). Valmiuksien antaminen elämänskatsomuksen rakentamiseen on tosin eettisesti vaativa tehtävä (Kallioniemi 2007b, 49).

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto onkin kerätty vuonna 2017, on mielenkiintoista huomata, että Opetushallituksen selvitys (2018) suhteessa luokanopettajien päteyyksiin on osin ristiriidassa. Voidaan siis pohtia, onko jokaisella luokanopettajalla päteyyksiä opettaa esimerkiksi islamin uskontoa tai elämänskatsomustietoa vuoden erikoisjärjestelyn jälkeen? Jacksonin (2014) mukaan on tärkeää korostaa opettajan pedagogisten taitojen lisäksi oikeanlaista aineenhallintaa tietotaidon osalta (Jackson 2014.)

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat vain tapauskohtaisia, mutta tarjoavat tulokulman Eteläpohjalaisen osittain integroidun katsomusopetuksen tarkasteluun opettajien näkökulmasta, keskittyen alakoulun osuuteen. Tutkimus ottaa osaa katsomuskeskusteluun, vaikka ei argumentoi selvästi mallin puolesta tai vastaan. Kokonaisuudessaan katsomusopetusmallin tarkastelu selvensi sen taustoja ja vahvuuksia, ja paljasti myös sen haasteita. Aineisto kerättiin mallin alkuvaiheessa, joten voidaan todeta, että myös aika näyttää miten malli selkeämmin käytännössä toimii. Myös OPS-työryhmän jäsenet kokivat tärkeäksi nähdä, kokea ja tutkia lisää, miten se käytännössä toimii, ennen kuin mallia levittäisi muualle. Katsomusopetusmallien tutkiminen ja selkeyttäminen on oppiaineen kehittämisen haaste jatkossakin (Kallioniemi 2009, 412).

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on keskeistä, sillä tutkimuksen oletetaan pyrkivän tiettyihin arvoihin ja normeihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Varton (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Tutkijan tulisi arvioida tutkimusprosessissa tekemiään valintojaan ja perustella niiden tarkoituksenmukaisuutta. (Varto 2005.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta, mutta laadullisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käyttöä ollaan kritisoitu määrällisen tutkimuksen tarpeisiin vastaaviksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessa tekemiä valintojani tarkasti ja totuudenmukaisesti, sekä perustelemaan ratkaisujani. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkijan ennako-oletukset avaamalla lisätään tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 2014, 213). Ennakkokäsityksiäni analyysin suhteen olen avannut analyysin suhteen luvussa 4.4. Tutkimukseni aiheen valintaa ohjasi mielenkiintoni uskontoja ja kulttuureja kohtaan, sekä tuleva ammattini luokanopettajana. Luotettavuuden säilyttämisen kannalta tutkijan on pohdittava omaa asemaansa sekä objektiivisuuttaan tutkimukseen nähden (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Olen kuvaillut tutkimuksen toteuttamisprosessia, tutkimuksen aineistonkeruuta ja analyysia niille osoitetuissa eri luvuissa. Tulososiossa olen pyrkinyt sitaattien, kuvioiden ja taulukoiden avulla selventämään tuloksia. Sitaatit myös kuvailevat tekemiäni tulkintoja sekä lisäävät uskottavuutta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla, mihin liittyy omat haasteensa. Haastattelut olivat aikaa ja resursseja vieviä, ja itsessään tutkijan roolilla on suuri merkitys haastatteluiden onnistumisessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.) Tiedostin kokemattomuuteni haastattelijana, mutta

haastattelujen edetessä koin kehittyväni haastattelutaitojen suhteen. Harrastin myös paljon reflektointia haastatteluiden välillä, ja kuuntelin haastattelujen nauhoituksia. Toisaalta koska tutkimuksessa on käytetty päälähteenä vain yhtä menetelmää eli haastatteluja, voidaan se nähdä heikentävänä tekijänä luotettavuuden osalta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 228) mukaan luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä tutkimuksessa eri menetelmiä.

Ennen haastatteluja pohdin, antavatko OPS-työryhmään kuuluneiden opettajien joukko tutkittavasta ilmiöstä eli katsomusopetusmallista pelkästään positiivisen mielikuvan, sillä opettajat olivat itse suunnitelleet mallin. Koin kuitenkin haastatteluiden antaneen realistisen kuvan mallin arvioinnista, sillä OPS-työryhmäläisten lisäksi haastattelin mallin käytännössä kokeneita luokanopettajia. Haastateltavia oli myös eri kunnista. Näkemykseni mukaan OPS-työryhmään kuuluneet opettajat olivat myös eniten selvillä, mistä alle vuoden käytössä olleessa mallissa oli kyse. Tutkimuksen tuloksissa ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla voidaan nähdä vastaavuuksia, sillä toteutusprosessissa ilmenneitä positiivisia asioita pidettiin myös joissain kohdissa mallin vahvuuksina. Esimerkiksi se, että malliin on päädytty tietystä syystä ja se käytännössä toteutuu, voidaan pitää myös mallin vahvuutena.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan siirrettävyys, eli tutkimustulosten yleistettävyys lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 212–213). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut tehdä yleispäteviä yleistyksiä tutkittavasta aiheesta, vaan tutkin yksittäisiä tapauksia, ja pyrin pääsemään selville tietyn ilmiön kokemuksista. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on ainutkertainen, sillä laadullinen tutkimus ei ole koskaan sellaisenaan toistettavissa (Vilkka 2015, 126–128). Tutkimuksessani koen saaneeni tietoa kattavasti katsomusopetusmallin toteuttamisprosessista, sillä haastateltavani oli suunnitteluun osallistuneita henkilöitä. Toisaalta, kuten myös haastateltavat totesivat, malli oli ollut vasta alle vuoden verran käytössä, joten monien vuosien jälkeen mallin vahvuudet ja haastaviksi koetut asiat muodostunevat selkeämmin esille.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös vahvistuvuuden kautta, eli kuinka hyvin samaa aihetta käsittelevät tutkimukset tukevat tuloksia (Eskola & Suoranta 2014, 212–213). Omassa tutkimuksessani tulokset saavat tukea aiemmista osittain integroitua katsomusopetusta koskevista tutkimuksista, joissa on yhteneväisyyksiä omiin tuloksiini.

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan venyi kestoltaan henkilökohtaisen elämään vedoten. Tutkimuksen tulokset ovat silti ajankohtaisia, sillä ne antavat tietoa osittain integroidun katsomusopetuksen toteutuksesta ja opettajien arviointia mallista. Vaikka tutkimukseen ei olla haastateltu opettajia jokaisesta Eteläpohjalaisesta kunnasta, koen, että tutkimuksen tulokset piirtävät yleiskuvaa mallin toteutuksesta ja siihen liittyvistä haasteista ja vahvuuksista. Yleisesti ottaen koen tutkimustuloksillani olevan painoarvoa katsomusopetusmallien kehittämistä ajatellen.

Tutkimusprosessissa tehtyjen valintojen tarkasteluun liittyvät olennaisesti tutkimuksen eettiset kysymykset (Pietarinen & Launis 2002). Jo itse tutkimusaiheen valintaa voidaan pitää eettisenä kysymyksenä. Ihmisiä tutkittaessa tutkimuksen eettisenä perustana voidaan pitää ihmisoikeuksia, eli tutkittavien suojaan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tutkittavien vapaaehtoista suostumusta tutkimukseen, tutkittavien oikeuksien turvaamista, tutkimuksen tietojen luottamuksellisuutta, tutkittavien anonymiteetin turvaamista sekä tutkijan vastuullisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153–156.)

Tutkittavat valikoituivat haastateltaviksi vapaaehtoisuutensa kautta ja tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan alkuperäiseen tarkoitukseen, ja aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua (Kuula 2015, 87–90). Tiedostan, että tutkittavien yksityisyys ja tietosuoja on tutkijan vastuulla (Kuula 2015, 87). Tutkimusjoukkoni koostuessa pienestä joukosta tietyllä alueella kiinnitin tutkimuksessani erityistä huomiota tutkittavien anonymiteetin turvaamiseen, jotta tutkimuksesta ei ole tunnistettavissa kuka haastateltava on kyseessä. Sitaattien suhteen käytin harkintaa, ettei yksittäisiä kommentteja voida yhdistää tiettyyn henkilöön. Joidenkin sitaattien kohdilla en maininnut haastateltavan koodinumeroa, jottei haastateltavaa voitaisi tunnistaa. En myöskään eritellyt haastateltaviin liittyviä henkilötietoja kovin tarkasti, jotta yksityisyys säilyisi.

Kuulan (2015, 26) mukaan eettisesti kestäväään tutkimukseen liitetään rehellinen raportointi, oikeaoppiset lähdeviitteet sekä eettisesti toteutetut tiedonhankinta-, arviointi, ja tutkimusmenetelmät (Kuula 2015, 26). Olen noudattanut tutkimusprosessissani, sen tekovaiheessa sekä raportoinnissa hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja pyrkinyt perustelemaan eri vaiheita läpinäkyvästi, noudatellen hyviä tutkimuseettisiä käytäntöjä. En koe, että tutkimukseen liittyy tutkimuksen kyseenalaiseksi tekeviä suuria eettisiä ongelmia, sillä en koe toimineeni tietoisesti väärin tutkimukseen liittyvässä toiminnassani.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Katsomusopetuksen kehittämisestä ollaan keskusteltu jo pitkään, mutta mallin toteutus herättää eriäviä mielipiteitä. Katsomusaineopetuksen järjestämisen tulevaisuutta ajatellen on tärkeää tutkia jo käytössä olevia katsomusopetuskokeiluita. Tässä tutkimuksessa tarkastelin osittain integroitua katsomusopetusta Eteläpohjanmaalla, sen toteutusta sekä opettajien arviointia mallista alakoulussa. Tutkimuksen aineisto on kerätty katsomusopetusmallin toteuttamisen alkuvaiheessa, joten tutkimuksen tekeminen muutaman vuoden kokemusten jälkeen, esimerkiksi monimenetelmällisin keinoin tai tutkimalla kokemuksia yläkoulun puolelta antaisi lisää tietoa mallista. Osittain integroitu katsomusopetus Eteläpohjanmaalla tarjoaa siis paljonkin jatkotutkimusmahdollisuuksia. Myös

muualla Suomessa toteutettavista katsomusopetusmallikokeiluista olisi hedelmällistä tehdä tutkimusta. Tutkimusta on tärkeää tehdä erityisesti eri taustoja edustavien oppilaiden ja vanhempien käsityksistä ja kokemuksista, jotta mallikokeiluja voidaan arvioida.

Kuten Åhs (2017) mainitsee, lisätutkimus on erittäin tärkeää, sillä haasteita katsomusopetukseen liittyen riittää. Osittain integroitua katsomusopetusta varten tarvitaan myös yhteisesti luotuja suuntaviivoja. (Åhs 2017.) Katsomusopetuksen kehittämistä ajatellen on tärkeää siis selvittää, miten katsomusopetusmallit käytännössä toimivat. Kartoittavaa tutkimusta tarvitaan, sillä useissa kouluissa toteutetaan katsomusopetuksen opetussuunnitelmia yhdisteleviä kokeiluja, ilman valtakunnallisen tason opetussuunnitelman tukea.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2015. Nämä helsinkiläisopettajat haluavat uskonnot ja ET:n yhteen – miksi? Hs.fi/kaupunki 15.12.2015. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/art2000002886513.html> Viitattu 28.10.2017
- Alberts, W. 2007. Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach. Berlin: De Gruyter.
- Alberts, W. 2010. The academic study of religions and integrative religious education in Europe, British Journal of Religious Education, 32:3, 275-290, DOI: 10.1080/01416200.2010.498621
- Andreassen, B.-O. 2014. Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?. Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion, 49(2), 137-164. Viitattu 2.11.2018. Saatavissa: <https://journal.fi/temenos/article/view/9544>
- Bråten, O. 2009. A Comparative study of religious education in state schools in England and Norway. University of Warwick.
- Euroopan neuvosto 2008. White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity. (Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.) Strasbourg: Council of Europe.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.
- Flyvbjerg, B. 2011. Case study. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hattunen, M. 2017. Moitteita Jyväskylässä toteutetulle katsomusaineiden yhteisopetukselle. Suomen ortodoksinen kirkko 20.09.2017. Viitattu 20.9.2018. Saatavissa: <https://ort.fi/uutishuone/2017-09-20/moitteita-jyvaskylassa-toteutetulle-katsomusaineiden-yhteisopetukselle>.)
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2011. Tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hull, J. 2002. The Contribution of Religious Education to Religious Freedom. Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education. (toim). P. Schreiner, H.

Spinder, J. Taylor & W. Westerman. Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education. Münster-Lit, 107-110.

Jackson, R. 2014. Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jackson R., Everington, J. 2016: Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective, British Journal of Religious Education.

Jamisto, A. 2007. Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsingin yliopisto, 117–125.

Kallioniemi, A. 2015. Eurooppalaisia näkökulmia uskonnonopetukseen ja visioita suomalaisen mallin kehittämiseksi. Teoksessa Hämäläinen, R., Pesonen, P. (toim) Kohtaamisia: Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. Helsingin yliopisto, 276–285.

Kallioniemi, A. 2007a. Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsingin yliopisto, 101–113.

Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. Teologinen aikakauskirja 5, 404–422.

Kallioniemi, A. 2007b. Laadukas katsomusopetus. Teoksessa Kallioniemi, A., Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita, Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto 41–52.

Kallioniemi, A. 2013. Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi. Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti nro 76 kevät 1/2013, 73–75. Saatavissa: <http://netn.fi/katsomusaineet>

Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.

Kallioniemi, A., Kuusisto, A., Ubani, M. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11–34.

Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2012. Religious education in Finnish school system. Teoksessa: H. Niemi, A. Toom and A. Kallioniemi, Miracle of Education. The Principles and Practises of Teaching and Learning in Finnish Schools, p. 177-187. Rotterdam: Sense Publishers.

Kuula A. 2015. Tutkimusetiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Kähkönen, E. 1976. Uskonnon opetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970. Helsinki: STKS.

Käpylehto, K. 2015. Kulosaaren malli: dialogiin perustuva katsomusaineiden opetusjärjestely. Teoksessa H. Cantell (toim.), Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia, 123–146. Juva: PS-kustannus.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-50.

Leganger-Krogstad, H. 2011. The Religious Dimension of Intercultural Education Contributions to a Contextual Understanding. Diss. International Practical Theology. Vol 14. Wien: Lit Verlag.

Lukiolaki (456/2003).

Luukkainen, J. 2013. Kantelu eduskunnan oikeusasiamiehelle Kulosaaren yhteiskoulun hankkeesta yhdistää osittain uskonnon opetus ja elämäntutkimustiedon opetus 2.4.2013. Viitattu 29.10.2017 <http://www.ateistit.fi/kantelut/kulokant.pdf>

Luukkainen, J. 2014. Kulosaari-rutto leviämässä. Pääkaupunkiseudun ateistit 16.11.2014. Viitattu 29.10.2017. Saatavissa <http://www.ateistit.fi/uutiset/uuti141116.html>

Lähnemann, J. 2008. Introduction Interreligious and Values Education: Challenges, Developments and Projects in Europe.

Mikkola, K. 2017. Uskonnot opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11–34.

Onniselkä, S. 2017. Pienryhmäisten uskontojen opetuksen erityispiirteistä. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja Oy, 94–101.

Opetushallinnon tietopalvelu Vipunen. 2017. Kieli- ja muut ainevalinnat. Viitattu 12.1.2018. Saatavissa <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>

Opetushallitus 2018. Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 12.01.2018.

OSCE 2007. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Warsaw: Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. Viitattu 11.8.2017. Saatavissa:

http://www.oeg/publications/pdihr/2007/11/28314_993_en.pdf.

Pantsu, P. 2015. Uskontojen yhteisopetus yleistyy vauhdikkaasti kouluissa – vauhti päällä etenkin Pohjanmaalla. Yle.fi/Uutiset 11.11.2015 Viitattu 20.7.2017. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-8432759>

Parviola, J. 2017. Uskonnonopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja Oy, 94–101.

Perusopetus 2020. Perusopetus 2020–yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Yliopistopaino.

Perusopetuslaki 454/2003, 13§. Uskonnon ja elämäntiedon opetus.

Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Peltonen, & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.

POPS 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Poulter, S. 2013. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 5. Tampereen Yliopisto.

Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39132/AD5_Poulter.pdf?sequence=1

Poulter, S., Riitaola, A., Kuusisto, A. 2016. Thinking multicultural education 'otherwise' – From a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. Globalisation, societies and education, vol 14. no. 1. pp. 68–86. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>

Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnon opetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.), Uskonnonopetuksen käsikirja. Helsinki: WSOY, 41–68.

Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. 2009. H.-G. How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries. International Practical Theology 12. Berlin: LIT.

Rissanen, I. 2014. Negotiating Religion and Identity in a single faith religious education: a case study of Islamic education in Finnish schools. Münster: Waxmann.

Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. 2014. Religious Education at schools in Europe: Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 11.10.2017. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saine, H. 2000. Uskonnon opetus Suomen oppivelvollisuuskouluissa 1900-luvulla. Turun yliopisto.

Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen Aikakauskirja 114 (5), 450–470.

Saldaña, J. 2011. Fundamentals of Qualitative Research. Oxford University press.

Schreiner, P. 2013. Religious Education in the European Context. HERJ Hungarian Educational Research Journal (3) 2013, H.4. 5–15.

Schweitzer, F. 2002. International Standards for Religious Education - In Conversation with John M. Hull. Panorama Vol. 14 (1), 49–56.

Seinäjäki 2016. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus. Seinäjoen kaupungin verkkosivut. Seinäjäki.fi. Viitattu 1.3.2017. Saatavissa:

<http://www.seinajoki.fi/varhaiskasvatusjakoulutus/perusopetus/ilmoittaudukouluun/uskonnotaielamankatsomustiedonopetus.html>

Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.

Skeie, G. 2001. The Concept of plurality and its meaning for religious education. British Journal of Religious Education 25 (1), 47–59.

Sutinen, A., Kallioniemi, A., Pihlström, S. 2015. Pedagogical Transaction in Religious Education: Diversified Society and John Dewey's Philosophy of Education. Journal of Religious Education. 110 (2), 329–349.

Tomperi, T. 2013. Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu. Niin & Näin 20 (1), 64–69.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ubani, M. & Tirri, K. 2014. Religious Education at Schools in Finland. Teoksessa M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (toim.) Religious Education at schools in Europe: Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 105–126.

Ubani, M. 2018. Do students feel authentic in integrated RE? A quantitative analysis. International Journal of Children's Spirituality 23 2: 152-179.

Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.

Uskonnonvapauslaki (2003/453).

Uskonnon ja elämäntietämisen opetus. 2016. Uskonnonvapaus.fi. Vapaa-ajattelijain liitto ry. Viitattu 29.10.2017 Saatavissa: <https://uskonnonvapaus.fi/lapset/uskonto-et.html>

USKOT-foorumi ry – Uskontojen yhteistyöfoorumi Suomessa. 2014. Lausunto lukiokoulutuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoja valmistelevan työryhmän ehdotuksista. Lausunto 5.2.2014. Viitattu 1.11.2018. Saatavissa: http://www.uskot-resa.fi/kannanotot/oman_uskonnon_opetus_turvattava/

Uusivaara, T. 2018. Moni koulu opettaa jo eri uskontoja samassa luokassa – Laki kuitenkin erottaa luterilaiset, ortodoksit, muslimit, katolilaiset ja ET:n opiskelijat. Yle.fi/Uutiset 17.8.2018. Viitattu 20.8.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10357647>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavissa: <http://docplayer.fi/94213-Laadullisen-tutkimuksen-metodologia-metodologia-tutkimus-menettelyjen-perusteita-ja-oletuksia.html>

Vihavainen, S. & Valtavaara, M. Kaikille yhteinen uskonnonopetus saa vähemmistöuskonnot kavahtamaan – Islamin asiantuntija: ”Luulen, että paine islamilaisen koulun perustamiselle kasvaa”. Hs.fi/kotimaa. 13.9.2017. Viitattu 21.2.2018.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS Kustannus.

Zilliacus, H. 2014. Supporting Student's Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 258. Helsingin yliopisto.

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2016. Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. Religion & Education. 43 (2): 208–229.

Åhs, V. 2017. Integroitu katsomusopetus suomalaisessa kontekstissa. Novissima: Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen julkaisu. 27.3.2017. Viitattu: 1.4.2017. Saatavissa: <http://www.novissima.fi/2017/03/integroitu-katsomusopetus-suomalaisessa.html>

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2017. Preparing for the World of Diverse Worldviews: Parental and School Stakeholder Views on Integrative Worldview Education in a Finnish Context. British Journal of Religious Education.

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- Koulutustausta? (pätevyys opettaa eri katsomuksia?)
- Kuinka kauan työelämässä?
- Mistä kaikista katsomusten opetuksesta kokemusta?
- Luokka/luokat joille olet opettanut kuluvana lukuvuonna uskontoa/ yhteisiä sisältöjä?

Katsomusopetusmalli ilmiönä

Tausta (suunnitteluvaihe) kysymykset OPS-työryhmäläisille.

- Kerro katsomusopetusmallin taustasta.
- Mistä idea on peräisin?
- Miten työprosessi eteni?
- Ketä osallistui suunnitteluun?
- Ilmenikö suunnittelussa haasteita, jos ilmeni niin millaisia?
- Miksi tähän malliin päädyttiin? Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät perustelut, miksi?
- Mitä tällä mallilla tavoitellaan?

Nykytilanne (käytännön toteutus)

- Miten mallia käytännössä toteutetaan? (opetusjärjestelyt, etäopetus, arviointi)
- Onko opettajia orientoitu yhteisten sisältöjen opettamiseen? Jos on, miten?
- Mitä ovat yhteisesti opetettavat sisällöt?
- Mikä toimii opetusmateriaalina?
- Miten katsomusopetusmallia ollaan arvioitu/tullaan arvioimaan? Miten mallia tullaan kehittämään jatkossa?
- Mitä ajattelet katsomusopetuksen tilasta ja mallista tällä hetkellä Suomessa? Miten toivoisit valtakunnallisesti kehitettävän?

Kokemukset katsomusopetusmallista

Yleiset kokemukset

- Miten katsomusopetusmalliin on reagoitu (aluksi, nyt, itse)?
- Millaista palautetta on tullut opettajilta, muilta?
- Miten oppilaat ja huoltajat ovat reagoineet malliin?
- Onko palautetta kerätty? jos on, millaista se on ollut?

Oma opetus ja kokemukset

- Kerro esimerkkejä erityisen onnistuneista yhteisesti järjestettävistä oppitunneista?
- Mikä näistä teki erityisen onnistuneen?
- Kerro esimerkkejä epäonnistuneesta oppitunnista yhteisesti järjestettävillä oppitunneilla?
- Mikä näistä teki epäonnistuneen?
- Miten koet katsomusopetusmallin idean ja opettamisen?
- Miten koet yhteisten sisältöjen opettamisen? (lisäarvo?)
- Oletko kohdannut haasteita uutta mallia toteuttaessa? Jos kyllä, millaisia?
- Millaisena koet opettamisen 'perinteiseen' malliin verrattuna?
- Ottaako mielestäsi malli kaikki katsomukset tasavertaisesti huomioon? Perustele
- Mitä luokanopettajalta vaaditaan?
- Mitä mallissa voisi mielestäsi kehittää?
- +lisättävää?